La escuela en cuestionamiento

Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes

MAURIZIA D'ANTONI
JUAN GÓMEZ TORRES
LUIS GÓMEZ ORDOÑEZ
JOSÉ FABIO SOTO ARGUEDAS



EDITORIAL
ARLEKÍN

Diseño de cubierta: O. B. Mesa
Diseño interior, edición y diagramación: O. B. Mesa

Primera edición, 2012



373.728.6
E74e

La escuela en cuestionamiento: diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes / Maurizia D'Antoni … [et al.]. – 1 ed. – San José, Costa Rica : Editorial Arlekín, 2013.

127 p. ; 14 x 17 cm

ISBN: 978-9968-681-06-3

1. ENSEÑANZA SECUNDARIA-COSTA RICA
2. PEDAGOGIA CRITICA 3. EDUCACION PUBLICA
4. CULTURA I. Gómez, Juan, aut. II. Gómez, Luis H., aut. III. Soto, José Fabio, aut. IV. Título

Editorial Arlekín
Dirección electrónica: <info@editorialarlekin.com>

Afuera de la (j)aula

Hay un silencio urdido de prescripciones
De boletas que arropan la forma de esta estructura,
De pizarras que hablan dialectos de tiza,
Cuentan historias de polvo y son polvo de sueños
-sí, la inhalación es más que un acto subliminal-.

En el pasillo hay licencias de pared,
Los uniformes entran en huelga,
La vida reclama esos lugares en Estado de excepción,
Los pasos hacen nichos, en solidaria complicidad.

Luis Gómez Ordóñez

ÍNDICE

DE LOS MODOS DE AGRADECER EN MOVIMIENTO: AGENDAS POSIBLES Y COMPARTIDAS

El proyecto "Alfabetización crítica en la cultura escolar. Cultura política en la secundaria costarricense" encontró la Agenda Ciudadana para la Educación hace tres años. En ese momento la Agenda había realizado esfuerzos por constituirse, es decir, reunir actores y actrices de la educación para promover un espacio de encuentro y articulación de quienes aspiraran a una educación más incluyente y crítica, así como la posibilidad de pensar reformas en las distintas escenas de lo educativo.

Sabíamos entonces, y sabemos hoy, sobre la gravedad de las formas en que se ha venido construyendo la crisis de la escuela secundaria. En las últimas dos administraciones hemos asistido a intentos de cambio promovidos por el Ministerio de Educación Pública (MEP) fundamentados en estudios acerca de las razones del abandono escolar, aunque estos también han sido "oficialistas" que tienen la vocación refleja de alimentar aquello que dicen criticar. Como consecuencia derivada el MEP atiende la idea de atacar el problema o la llamada "crisis de deserción" –crisis de la educación– creando dos frentes, uno en el cual la reacción pasa por las llamadas "transferencias económicas condicionadas"[3] a través de las becas de estudio

3 Para una revisión crítica y contextualizada del caso ver: K. Voorend y J. Martínez Franzoni (2011). "Actors and ideas behind CCTs

Avancemos; el otro, el de capacitaciones de docentes, asumiendo que el malestar estaba en que los docentes venían respondiendo a pruebas que mostraban que en ciertas categorías no tenían los conocimientos necesarios de su asignatura.

El fracaso –y alguien tendría que decirlo– pasa porque ambas medidas, entre otras implementadas, hacen una clara omisión de las causales estructurales de la exclusión y la expulsión escolar, el entramado de un escenario que en el silencio de sus números sobre las personas a quienes excluye/expulsa dice más de sí que toda la retórica de su propedéutica.

En contexto, lo que hemos visto en el mes de julio de 2012 como, luego de pequeñas disminuciones estadísticas, a los cinco años de la activación del proyecto ministerial de becas, lo que ellos llaman "deserción",[4] sigue aumentando. Y ello nos invita a pensar en la Agenda Ciudadana por la Educación como un espacio de confluencia que tiene sentido tanto por su importancia como por su urgencia ante ese escenario donde la exclusión socava las posibilidades efectivas de construir ciudadanía crítica, o siquiera de defender los derechos de la población.

Debemos anotar también que, en cuanto a las "capacitaciones" docentes y a las modificaciones curricula-

---

in Chile, Costa Rica and El Salvador". En: *Globlal Social Policy*, diciembre, N° 11, pp. 279-298. Una de las ideas más conspicuas del texto pasa por la anotación al respecto de las "comunidades epistémicas" que dan sentido y legitiman ciertas políticas públicas, pues siempre estas son dichas desde un lugar, y este yendo más allá de lo mencionado por las/os autores son articuladas desde relaciones de poder y saber.

4 En otros países de habla hispana "abandono escolar" y nosotros de "expulsión del sistema educativo", porque no pasa en abstracto, porque tiene consecuencias y supone cambios en la sociabilidad de lo educativo y en la cultura política de un país.

res, en nuestras andanzas por las aulas de los colegios, recogemos el malestar de docentes que nos cuentan como estas iniciativas vienen de las cúpulas del ministerio y se han implementado sin involucrarlos a ellos y ellas en la reflexión sobre los retos y en la toma de decisiones. Lo cual supone, que, ante ello, la necesidad de pensar articulaciones diferentes podría contribuir a que el clamor de esas otras voces se convierta también en agenda de cambios en oposición a lo vernáculo de las formas de autoritarismo con pirotecnia participativa, desafortunadamente naturalizados, y ante lo cual un esfuerzo como la Agenda sugiere otras posibilidades.

Asumiendo la vocación, de, en cambio, abrir el debate a las fuerzas sociales implicadas, a los actores y actrices de la educación es justamente lo que nos proponemos hacer en el proyecto “Alfabetización crítica”: escuchar tantas voces.

La Agenda Ciudadana para la Educación es el lugar donde nuestro rol ha sido representar una de esas voces: en este ámbito, nosotros que nos dedicamos a la investigación desde la universidad y a la formación de formadores nos encontramos con ONG que trabajan con jóvenes, con conserjes, sindicalistas, personas que trabajan en el Ministerio de Educación, estudiantes. Creemos que solamente de esta manera se puede poner en el tapete (en agenda) la necesidad de transformaciones con tectónicas diferentes cuando se habla de reforma educativa en Costa Rica: tal vez la experiencia de la reforma educativa en Chile, que le ha costado a ese país primero dinero y esperanzas, luego muertos y desilusión, pueda servirnos para aprender que los cambios o se hacen con el aporte de todos y todas, o se puede pronosticar con toda seguridad que no tendrán éxito.

Con este recorrido por lo actualizado del paisaje de desigualdades en lo educativo, queremos agradecer a la

Agenda Ciudadana por la Educación la confianza de quienes mantienen abierta la conversación, el telar de esperanzas y la solidaridad al respecto de la pedagogía crítica, que en los esfuerzos comunes ha venido convirtiéndose en política de comprensión entre las esquinas de reivindicaciones de ambos proyectos, el de Agenda y el de "Alfabetización crítica".

Maurizia D'Antoni y Luis Gómez Ordoñez

PRÓLOGO

Es un honor escribir el prólogo al libro *La escuela en cuestionamiento. Diálogos problematizadores sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes* por solicitud de sus autores, la colega Maurizia D'Antoni y los colegas Juan Gómez Torres, Luis Gómez Ordóñez y José Fabio Soto Arguedas. Conocí a Maurizia hace varios años en uno de los cursos que he dictado por invitación del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica sobre el enfoque histórico-cultural y sus aplicaciones. El interés común en la psicología y la educación nos llevó al análisis y discusión de temas relacionados, particularmente los que emergen del diálogo entre pedagogía crítica y psicología de la liberación. La indagación dialógica sobre estos temas se amplió en interacciones con Juan, Luis y José. Estas interacciones se han consolidado en encuentros en la Universidad Nacional de Costa Rica y en la Universidad de Costa Rica en los que hemos compartido ideas y prácticas de la educación contemporánea y problematizado el tema en la mejor tradición freiriana. Esos intercambios me han hecho valorar de una forma particular el gran esfuerzo que ha realizado este grupo por compartir con una audiencia mayor sus análisis del alcance y los límites de la educación contemporánea y sus propuestas para una fomentar una pedagogía crítica que promueva la formación de subjetividades capaces de asumir los retos de

la emancipación en los tiempos actuales. Celebro mucho que hayan dado el paso de compartir sus experiencias y reflexiones en la práctica educativa en diferentes contextos porque su narrativa promoverá reacciones, unas a favor y otras en contra, que son fundamentales para nutrir un diálogo sobre el significado y el sentido de la educación, no como un concepto abstracto, sino como un conglomerado de prácticas sociales e institucionales que vivencian sujetos concretos que son formados y transformados en acciones específicas, que resisten esas prácticas o que son excluidos de éstas. Estoy convencida de que mucho podría nutrirse el debate educativo de discusiones a fondo de esta cuestión.

Técnicamente, un prólogo se define por su utilidad para justificar el texto al que precede y, al mismo tiempo, por su capacidad para orientar en su lectura. La justificación en este caso no es difícil. Los diagnósticos que frecuentemente se discuten sobre los problemas de los sistemas educativos tienden a enfocarse en elementos aislados del conjunto: el currículo no es pertinente, hay problemas en la formación docente, los estudiantes tienen problemas de motivación, de aprendizaje o desarrollo y hay fallas en la supervisión y la administración de los procesos institucionales. Se pierde de perspectiva que la unidad de análisis debe considerar todos los elementos mencionados y vincularlos con las dinámicas históricas, culturales y sociopolíticas en que cobran vida. El texto que presentamos intenta complejizar el problema. El grupo que escribe es consistente en su consideración de las múltiples dimensiones que inciden en la problemática y en los roles asignados y los roles posibles que la enfrentan día a día. En este sentido, me parece apropiado hacer eco de las palabras de Ricardo Baquero en el prólogo al texto de María Beatriz Greco titulado *Emancipación, educación y autoridad*. Se aplica

en este caso la misma idea de que en tiempos de incertidumbre, de desasosiego, de sentido de impotencia y pasiones tristes (con una referencia a Benasayag que tiene su origen en Spinoza) debe ser bienvenido un texto que nos invite a la reflexión y al pensamiento crítico. Podría agregarse, que debemos recibir con beneplácito un texto que nos invite a pensar, incluso a pensar cómo aprendemos a pensar, cómo las interacciones y prácticas escolares no sólo comunican contenidos de asignaturas sino que moldean formas de entender y explicar en mundo y nuestro lugar en él. No creo que pueda justificarse de mejor manera la lectura de este libro.

En cuanto al objetivo del prólogo de orientar a lectores y lectoras en la lectura tampoco es una tarea difícil. Lo primero que hay que decir es que este libro tiene una clara dimensión subjetiva fundamentada en las vivencias o experiencias atribuidas de sentido personal de sus autores en contextos educativos. Desde ese lugar testimonian prácticas escolares que limitan las construcciones de subjetividades que puedan pensar reflexiva y críticamente, prácticas que llaman "idiotizantes". Esta dimensión subjetiva de vivencia se vincula con las vivencias de otras voces de las que han hecho uso creativo como herramientas de trabajo. Muchas de esas voces son explícitamente reconocidas en las referencias citadas y otras han sido apropiadas en relaciones intersubjetivas donde no resulta fácil identificar autoría. Con esa polifonía de voces atravesando su obra y las herramientas recibidas de su formación académica y de su práctica profesional, los autores de este texto analizan y denuncian una educación más orientada a una alfabetización mecánica que será el motor de una educación bancaria, término que acuñó Paulo Freire para referirse a una concepción acumulativa de la educación en la que el conocimiento es una propiedad de valor variable

que algunos poseen y comparten con aquellos a quienes consideran ignorantes. La orientación de esta lectura está claramente expresada por sus autores cuando enuncian:

> Todos los artículos de la presente obra versan sobre la pedagogía crítica como una matriz teórico-práctica de carácter ético-política o como una hermenéutica de la realidad. Dicho de otra forma, la obra se inscribe dentro de una teoría que reflexiona sobre las condiciones sociales de los sujetos educativos; se ofrece así una propuesta que va desde la resistencia hasta la transformación, pasando por la desobediencia y la lucha contra la subordinación y el sometimiento, cuyo epicentro es el sujeto.

Hacen explícito que el marco conceptual del que se aborda la problemática educativa se apoya en la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía de la liberación, particularmente la de corte latinoamericana. Aunque no lo hacen explícito habría que decir que también toman conceptos de la psicología de la liberación y del enfoque histórico-cultural y sus desarrollos contemporáneos. No hay duda del posicionamiento ético-político de quienes suscriben el texto. Además de ser claro, su pronunciamiento al respecto debe llevarnos a pensar en los pronunciamientos que encubren el lugar desde donde se habla. Independientemente del nivel de conciencia que tengamos de ellos siempre se habla desde un lugar. La idea de que puede haber un discurso educativo desvinculado de posiciones filosóficas e ideológicas es ingenua.

La enunciación temprana y pertinente del marco conceptual se vincula a lo largo del texto con una dimensión práctica vital. No estamos ante un mero texto de denuncia. Estamos ante un texto con ideas y propuestas para promover una alfabetización crítica. La posibilidad de generar prácticas educativas emancipadoras está muy bien documentada en la literatura que manejan los auto-

res, pero sobre todo en sus reflexiones sobre las prácticas educativas en que se han formado. Estas reflexiones, ligadas a un proyecto de investigación-acción del que dan cuenta en el libro, nos presentan un cuadro complejo de los múltiples agentes que participan de las acciones educativas y las formas de poder y resistencia que esas acciones producen. El cuestionamiento de la autoridad escolar, tal como la conocemos, que plantea esta obra, le da un lugar junto a un conjunto de trabajos recientes que apuntan en la misma dirección, como el texto de Ricardo Baquero, Grabiela Diker y Gracia Frigerio titulado *Las formas de lo escolar*, o los trabajos recientes de María Beatriz Greco *La autoridad (pedagógica) en cuestión* y *Emancipación, educación y autoridad.* En su conjunto estos textos se suman a los clásicos de Paulo Freire y las elaboraciones de Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux, Ramón Flecha y Joe L. Kincheloe, entre otros.

Pese a una importante y variada obra que la sostiene, la pedagogía crítica parece tener un espacio reducido en los libros de texto y en las prácticas de formación docente. La actitud de cuestionamiento y problematización que entraña contra toda formación de opresión, desigualdad y abuso de poder ha enfrentado resistencia y desvaloración desde sus orígenes. Este libro ofrece una nueva oportunidad de conocer sus planteamientos y ponderar sus argumentos y abrirlos a debate, acciones necesarias para la construcción de una práctica educativa que se corresponda con la complejidad de nuestros tiempos que están atravesados por la globalidad. En ese sentido este texto tiene pertinencia no sólo para la educación costarricense sino para la educación en general.

Wanda C. Rodríguez Arocho, Ph.D.
Universidad de Puerto Rico
agosto de 2012

Prefacio
EL COLEGIO PÚBLICO RESISTE LOS EMBATES DEL ESTADO NEOLIBERAL

El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio de los frijoles, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales.

BERTOLT BRECHT

ALGUNOS ASPECTOS DE UBICACIÓN

Todos los artículos de la presente obra versan sobre la Pedagogía crítica como una matriz teórico-práctica de carácter ético-política o como una hermenéutica de la realidad. Dicho de otra forma, la obra se inscribe dentro de una teoría que reflexiona sobre las condiciones sociales de los sujetos educativos; se ofrece así una propuesta que va desde la resistencia hasta la transformación pasando por la desobediencia y la lucha contra la subordinación y el sometimiento, cuyo epicentro es el sujeto.

Todas y todos los autores del presente libro se ubican (*nos ubicamos*) en la línea de pensamiento de la teoría social crítica, la cual encuentra sus raíces en la Escuela de Frankfurt

y la Pedagogía de la Liberación Latinoamericana. Dichas tradiciones de pensamiento, invitan a analizar la escuela-colegio desde las teorías y prácticas histórico-concretas, propias de los sujetos en su contexto educativo, sociocultural y socio-ambiental. Ese camino conduce a realizar un análisis crítico, político y ético de la realidad, producción que evidencia la visión de mundo contenida en el presente libro, haciendo del mismo, una invitación a la reflexión sobre el quehacer educativo, desde la experiencia y el estudio del contexto de la educación costarricense.

Por otro lado, este texto es resultado, principalmente, de la investigación denominada "Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar: Cultura Política en la Educación Secundaria Costarricense"[3]. Esta investigación ha recurrido a la etnografía y a la Investigación Acción Participativa (IAP) con la intención de posibilitar a los sujetos, procesos dialógicos de autoliberación mediante el análisis, la problematización y la transformación de la realidad escolar, del currículo, de la didáctica y de otras áreas del quehacer educativo. Esa tarea teórico-práctica intenta responder preguntas políticas de gran importancia para los procesos de liberación mental, por ejemplo: ¿quién educa?, ¿para qué se educa?, ¿cómo se educa?, ¿por qué se educa?, ¿cuáles son los fines de la educación?, ¿educación para qué?, ¿para quién es la educación? A su vez, estas preguntas intentan producir la reflexión en el marco del contexto escolar, desde los docentes y los estudiantes.

Para alcanzar este propósito, resulta importante el abordaje de las culturas juveniles en el contexto de la educación secundaria costarricense, con el fin de determinar sus formas de posicionarse políticamente en los espacios

3 La misma se ha realizado en varios colegios, el Instituto de Alajuela, el Liceo José Joaquín Vargas Calvo, el Liceo de Heredia y el IPEC-CINDEA Arabela Jiménez en Cartago, Costa Rica. Dicha investigación ya cerró su primera fase.

educativos mediante *la presencia* o *ausencia.* También importa contextualizar las formas de resistencia juvenil, su relación con el poder hegemónico y otros poderes en los colegios, su conexión con lo político, sus significaciones y resignificaciones, así como sus modos de producción dentro y fuera del espacio escolar.

A la investigación que dio origen al presente texto, le interesaron los motivos de la expulsión y la exclusión de los jóvenes de los colegios costarricenses, pues la desescolarización y el rezago educativo son alarmantes, situación que se puede dar por múltiples razones. Frente a esta problemática, Duschatzky (2007) sostiene que ello sucede por "la declinación de la escuela como institución disciplinaria del Estado-nación". Sin embargo, como se va a discutir en el curso de esta obra, esta hipótesis parece bastante polémica, ya que, en realidad, la educación cae dentro del marco histórico de la modernidad actual, como parte de una inclusión positiva del sujeto y como un paso inevitable, incluso si se ve la cuestión desde una perspectiva crítica.

En el primer apartado del presente libro, intitulado "Diálogos: Alfabetización crítica en la cultura escolar o sobre las formas de pensar la cultura política en la educación costarricense (aportes a la reflexión desde lo caminado)", se aborda a la escuela como una institución moderna, agotada y en crisis, ya que la escuela no educa para la vida o, dicho de otro modo, está "desconectada" de la vida y del espacio social de los educandos. Sin embargo se llega a la conclusión, sin entrar en contradicción, que la escuela sigue siendo un espacio socializador y no descartable para la construcción de nuevas formas de ser y resistir o "de comprender y actuar sobre el sí mismo/a y sobre el mundo". De este modo, la escuela puede potenciar tanto ambientes opresores como liberadores, aunque tenga una

fuerte inclinación por lo primero, debido a su origen moderno-capitalista. Esa misma realidad opresora da lugar a lo contestatario, a la resistencia y a la desobediencia como "válvulas de escape" o como lucha permanente para la transformación.

En el segundo apartado, denominado "La Pedagogía crítica en sus elementos teóricos y prácticos: La función emancipadora de la escuela", s señala que la emancipación ha de ser fruto de un proceso concientizador, propiciado en la escuela gracias a metodologías participativas donde no se produzca la dicotomía entre la teoría y la práctica.

En el tercer y cuarto apartados, intitulados "Aportes para la comprensión de conceptos guía: Resistencia y Pedagogía crítica" y "¿Escuela Idiotizante?", se aborda el problema de la escuela secundaria costarricense como un lugar de memorización y de poca producción significativa, con una fuerte represión, verticalismo y autoritarismo frente a la casi inexistente horizontalidad, participación o apertura hacia la democracia. No obstante, paralelamente a estas condiciones, resulta necesario aclarar que, más que parte del problema, el colegio debe ser parte de la solución y sigue siendo un lugar de constante significación y socialización.

En la quinta sección del libro, bajo el nombre "Escenarios investigativos desde la Pedagogía crítica: Culturas colegiales, juveniles y políticas", se muestra cómo, dentro de la escuela actual "colapsada", existe resistencia, lucha y procesos de liberación-transformación. Esa resistencia, que no siempre lleva a la contra-hegemonía, está inscrita como un espacio que da sentido a la existencia en tiempos de "crisis", donde los actores y actrices de la educación secundaria costarricense suelen (re)significar *su estar* en el colegio o crear aprendizajes alternativos, tal y cual queda expresado en el sexto y último apartado de-

nominado "Currículo paralelo y prácticas alternativas de aprendizaje: Un estudio teórico-práctico", con el que se concluye el presente escrito.

La educación costarricense en tiempos de neoliberalismo

Costa Rica, en política económica, es un país marcado por el neoliberalismo; durante los últimos veinte años, el país ha sufrido una serie de cambios respecto de su anterior estilo y modelo de organización socio-económica y socio-política[4], situándose en un contexto de polarización entre ricos y pobres cada día más profundo[5], cercenando la democracia y poniendo en peligro la estabilidad del país y de la naturaleza misma. Como afirma Giroux, "vivimos una época en la que la democracia está en retirada" (2003: 142)

4 El llamado Estado de Bienestar se caracterizó por regular la economía e invertir en política social, sin dejar de lado el objetivo capitalista de la acumulación. Ello fue posible debido a la presión, lucha y hasta la guerra civil por parte de grupos de presión que buscaban mejores condiciones de vida, uniéndose al paradigma keynesiano predominante en occidente después de la II Guerra Mundial. Dicho paradigma daba centralidad tanto a la pequeña empresa como a la industrialización, a la producción agrícola local, a la fuerte inversión extranjera en América Latina en el marco de la Guerra Fría (provocando la impagable deuda externa), entre otras características.

5 Según datos del 2009-2010 del Banco Mundial (organismo que ha colaborado en tal polarización), en Costa Rica el 10% de la población mejor pagada concentraba el 39,4% del ingreso total mientras el 10% más pobre solo concentraba el 1,7%; el 20% más rico posee el 55,4% del ingreso mientras el 20% más pobre, el 4,2%; el 40% más rico concentra el 75% del ingreso y el 40% más pobre , el 12% y ,por último, el 50% más rico un 83% mientras que el otro 50% sólo un 17% (Banco Mundial, 2011). El INEC sostiene que ha aumentado la desigualdad, la pobreza y el desempleo (INEC, 2010).

Esos cambios se dan a partir de la aplicación de los llamados "ajustes estructurales", en el marco de una reconversión del capitalismo a nivel planetario, proceso ligado fundamentalmente a la profunda crisis de la productividad que se pretende resolver de "manera estructural", mediante la especulación financiera como mecanismo principal de acumulación y transferencia de riqueza; la desregulación de las relaciones laborales y de las fronteras arancelarias; la movilidad universal del capital transnacional; una nueva división internacional del trabajo, que en el caso costarricense, lo sitúa en el sector terciario y, fundamentalmente, del turismo y; la capitalización privada de activos de naturaleza social, como lo son las empresas estatales, las cadenas de capital social, los recursos naturales otrora desdeñados y los recursos culturales.

Esas reformas, producto de la aplicación del Consenso de Washington[6], socavaron el modelo de "desarrollo" del Estado de Bienestar. No obstante, gracias a la resistencia y a la lucha de distintos sectores sociales, ese viraje no ha sido rápido ni total. Esos ajustes hacia la radicalización neoliberal no han disminuido, sino que, por el contrario, vienen en aumento bajo una nueva estrategia, expresados prioritariamente en los "Tratados de Libre Comercio". En esta vía, el neoliberalismo ha empequeñecido la clase media y ha desplazado a la oligarquía nacional hacia el sector financiero e inmobiliario, la cual ha pasado a ser la administradora del capital extranjero.

El neoliberalismo en Costa Rica ejerce censura y una gran violencia simbólica contra toda alternativa que lo resista o contra toda política de esperanza, por lo que destruye el tejido social, instrumentaliza la política, se

6 Hasta los defensores de ese modelo aceptan el fracaso de tal Consenso; basta con leer el Informe sobre el Comercio y el Desarrollo (Naciones Unidas, 2006).

"legitima" mediáticamente, viendo a la educación como una fábrica normalizadora que habilita para el Mercado. Su "ethos" parece ser la corrupción, la individualidad, el egoísmo y la prepotencia.

En tiempos de neoliberalismo, los colegios públicos se han visto fuertemente afectados; desde la inversión hasta la "calidad" académica se ha deteriorado ya que se les ha abandonado, vilipendiado y desprestigiado[7]. Esa ofensiva sistemática y violenta contra la educación pública se manifiesta en una política educativa carente de claridad y definición, un currículum muy rígido y desactualizado, una oferta académica y profesional poco atractiva y pertinente, produciendo grandes brechas entre la educación académica, técnica, artística, agropecuaria, rural, urbana, urbana marginal, indígena y entre la educación pública y la privada.

La situación de la escuela-colegio, en tiempos de neoliberalismo, afecta directamente a docentes y estudiantes. A los docentes se les reconoce poco su nivel profesional, se les exige con criterios maquileros[8], se les amenaza y manipula con el salario, se les sobreexplota y no se les reconocen incentivos de importancia. A los estudiantes se les recibe en centros estructuralmente dañados, con condiciones de insalubridad, deficiencias de mobiliario, con escasez de materiales didácticos y tecnológicos, escaso personal, apoyo y motivación, con poca o nula participación en la toma de decisiones institucionales y dentro del aula, con algunos profesores poco motivados y desencantados, con

7 Estrategia hartamente usada en Costa Rica por la clase política dominante para destruir instituciones del Estado como el ICE, la CCSS, el INS, entre otras.

8 Entiéndase como un ejemplo para referenciar a un sector menospreciado, sobreexplotado y maltratado. La analogía hace referencia a la reproducción acrítica, mecánica y serial de la información.

alta deserción, expulsión y exclusión, entre otras deficiencias políticamente inducidas.

Más allá del declive del Estado-nación, se evidencia una obsesiva desregulación y desaparición del Estado Benefactor. En ese contexto, los colegios públicos constituyen instituciones que no escapan a esa neurosis. A pesar de esa campaña de abandono orquestada, se ha ofrecido una fuerte resistencia por parte de docentes, estudiantes, padres de familia y sindicatos que se niegan a renunciar a la idea de una escuela más inclusiva, utopía que ha crecido lentamente después de la colonia y especialmente en la última mitad del siglo XX. En esa trama de desprestigio, denigración y abandono de la escuela pública, es donde muchos estudiantes consideran que los colegios ofrecen "poco" significado para sus vidas aunque siga siendo un lugar de encuentro y reunión. Este último aspecto interesa resaltarlo, pues supone la existencia de un espacio en donde se suelen crear rituales y procesos de resistencia contra los adultos que intentan monopolizar, moldear y normalizar la vida.

En ese contexto se desarrolla la presente obra producto de un arduo proceso de investigación. Asimismo, es allí donde docentes y estudiantes se pliegan sin más a esa tendencia o resisten a ella creando alternativas, espacios de agenciamiento o habilitación de condiciones significativas para mejorar sus condiciones de existencia.

Capítulo 1
ALFABETIZACIÓN CRÍTICA EN LA CULTURA ESCOLAR O SOBRE LAS FORMAS DE PENSAR LA CULTURA POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN COSTARRICENSE (APORTES A LA REFLEXIÓN DESDE LO CAMINADO)

Vivimos una época en la que la democracia está en retirada.

H. Giroux

En este apartado se definen algunos conceptos centrales en el libro, tales como investigación participante, investigación etnográfica, Pedagogía de la Liberación. Pero, más que eso, se busca entroncar dichos conceptos en el contexto de la educación costarricense. Si bien los conceptos son parte del caminar, orientaron la investigación desarrollada así como el mismo texto, también constituyen un resultado de dicho caminar, mediante el que se trata de reflejar una aproximación teórica a las problemáticas de la educación contemporánea.

El sentido teórico de investigar dialogando

A lo largo de la experiencia de *investigación etnográfica* y de la *investigación acción participante* en algunos colegios costarricenses, el proyecto "Alfabetización crítica en la cultura escolar", ha recogido y analizado una ingente cantidad de material. A la vez, ha compartido con y escuchado a muchos representantes de los actores y actrices de la actividad formativa: estudiantes, docentes, orientadoras, di-

rectores de instituciones educativas y, en menor medida, madres y padres de familia.

Se entiende por *investigación etnográfica* aquella metodología cualitativa fundamentada principalmente en la fenomenología (Cherryholmes, 1999: 132). Dicha metodología va más allá de la relación epistemológica clásica de un sujeto cognoscente y un objeto conocido, ya que para la fenomenología el objeto de la investigación es también un sujeto cuando trata de personas. El fin fundamental de este tipo de investigación es ensayar interpretaciones posibles y rigurosas sobre el sentido que los sujetos le dan a sus mundos. Es decir, se busca que en la investigación sean los sujetos quienes hablen por sí mismos.

La Investigación Acción Participante (IAP) se entiende como la metodología interesada en representar, desde y con los sujetos participantes, su propio mundo a partir del conocimiento común, práctico o cotidiano con el fin de transformar el pensamiento y la realidad, especialmente aquellas situaciones que le someten, le oprime o no le permiten vivir plenamente[9]. Para la IAP, el conocimiento y la práctica son indivisibles, la reflexión es, a su vez, acción y viceversa: cuando se reflexiona y actúa críticamente probablemente el pensamiento y la realidad ya no serán lo mismo, posibilitándose transformaciones para la vida plena en aquellas situaciones donde se actúe consciente, reflexiva, crítica y comprometidamente con el cambio. Como se puede inferir, es una metodología abiertamente ética y política, una herramienta de esperanza y liberación ante la situación actual de

9 Entiéndase vivir plenamente como aquella forma de vida que implica la dignidad, la justicia social, la equidad y otros valores que posibiliten la buena convivencia, el respeto a las diferencias, la inclusión social, cultural y económica de forma positiva, esto es, incluidos en la distribución justa de la riqueza, el cuido y respeto de la naturaleza y en la (con) formación del tejido social.

un sistema-mundo capitalista regido por la explotación y la dominación.

Así visto, en la IAP resulta primordial mejorar la realidad, ya que como señala Elliot, el fin "fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él" (2000: 67). Dicho de otra forma, el objetivo es diagnosticar la realidad y buscar, con ello, el cambio o la transformación de la misma, se investiga no para teorizar sino para actuar o mejorar la propia práctica del sujeto. Por su parte, autores como Gimeno y Pérez (2002: 117) señalan que la investigación acción es en sí misma un proceso educativo para los participantes que les lleva a la reflexión y les prepara para el cambio. Dicho de otro modo, esta metodología busca facilitar un proceso de aprendizaje sobre la vida misma, con el afán de posibilitar transformaciones que produzcan una buena vida o una vida plena.

A partir de lo anterior, se puede comprender que se ha utilizado la metodología investigación acción precisamente dado su interés por interpretar y cambiar la realidad de los sujetos participantes, desde ellos y con ellos. Esto supone un acercamiento entre el pedagogo-investigador y el fenómeno educativo estudiado. En esta vía, es importante acotar que no se renuncia a la condición mítica de la razón humana (Franz Hinkelammert); es decir, se aceptan las limitaciones de la razón y se especulan saberes alternativos desde las condiciones propias de los sujetos investigadores-investigados.

Concretamente, en la IAP, se procura la comprensión para preparar la intervención, la que ha de ser participativa e intersubjetiva, de modo que se comprenda y aborde mejor el mundo del otro (Montero, 2007). Para que

esa intervención sea comunitaria y participativa, se deben presentar espacios para la reflexión, discusión, revisión y acción conjunta. A su vez, para que la transformación sea real y duradera, los sujetos de la comunidad intervenida deben participar activa y equitativamente en todo el proceso de investigación.

Intervenir es participar en la revisión permanente de la investigación, a saber, en la precisión constante del problema, en la discusión de los pasos a seguir, en la definición de los objetivos, en la determinación de las estrategias para recolectar la información, en el diálogo permanente entre todos los sujetos, la puesta en común de los resultados y documentos sistematizados, y la continua toma de decisiones sobre el transcurrir de la investigación (Ibíd.: 34).

Es en este sentido que puede afirmarse que la IAP educa a la vez que investiga, siendo el proceso el resultado mismo. Lo anterior, no implica que sólo se valore la experiencia, ya que también importa la producción rigurosa, reflexiva y la memoria histórica de la práctica. Dado su carácter de pedagogía social, la IAP trabaja colaborando y cooperando con el investigador y los participantes, yendo más allá del uso de palabras provocadoras o retóricas, pues como se ha dicho para esta línea de pensamiento pedagógico-metodológica, la realidad no cambia sin la intervención comprometida de los participantes.

Al confrontar los materiales recogidos, las experiencias vividas y las reflexiones realizadas con la ayuda de colegas de diferentes partes del país y de América latina, todo ello al inicio de la propuesta de investigación para desarrollar el proyecto de "Alfabetización crítica en la cultura escolar", se planteaba la necesidad de encontrar y construir con los participantes un modelo educativo que responda a la situación de "crisis" educativa, pero la conclusión obvia es que tal modelo educativo ya existe, pues en la buena parte de los

teóricos de la educación, del profesorado y del estudiantado está la conciencia, necesidad y elementos teóricos de lo que puede ser un modelo pedagógico "liberador", al menos de forma intuitiva. En este sentido, es necesario trabajar justamente en el desarrollo de la cultura política de los actores y de las actrices de los procesos formativos. De esta forma, desde la propuesta educativa de Paulo Freire, América latina cuenta con un patrimonio conceptual, el cual debe enriquecerse a partir de otras aplicaciones y experiencias educativas novedosas, que la han colocado en el foco de la atención mundial, pudiendo realizarse vinculaciones teóricas con la psicología histórico-cultural de Lev Vygotski o con la pedagogía critica de Giroux y McLaren.

Con lo anterior se entra a definir lo que se entiende por pedagogía freiriana o de la liberación. Esta pedagogía aplicada, práctica o vivencial es capaz de producir desarrollos teóricos y de encontrar correspondencias inter-disciplinarias y actuales, es además una pedagogía contextualizada, la cual se exporta al mundo desde América latina, a partir de sus condiciones políticas y económicas. Tal pedagogía social pretende devolver la palabra robada" a los sujetos, esto en tanto la pedagogía tradicional y las formas actuales de enseñanza neoconservadoras niegan la palabra a los aprendientes y la concentran en los enseñantes y sus medios. Con la devolución de la palabra se pretende que los sujetos la (re)signifiquen desde su contexto, la dialoguen y la problematicen, para que desde esos procesos biosicológicos, políticos, estéticos, éticos, sociales e (inter)culturales pueda gestar su autoliberación en comunión con los otros/as.

El esfuerzo de diseñar una *propuesta pedagógica* que responda a la "crisis" de la educación secundaria en Costa Rica se sitúa, antes, durante y fuera de la investigación realizada. En este marco, Paulo Freire propone, como se verá con más profundidad en el apartado quinto, proporciona todas las

herramientas necesarias para la edificación de una nueva escuela, basada en la comprensión de su origen como escuela para la dominación y el control.

Algunas investigaciones han confirmado la relación entre la educación y el control social en América latina (Merani, 1981; Morrow y Torres, 2001; Román, 2003; Baquero et al., 2008); las mismas llevan a apropiarse de un aporte freiriano acerca de la participación, la autonomía, y la cultura política, más allá de los "modelos educativos" *tout court*.

No es posible comprender la crisis educativa en el mundo y en especial en América latina (en donde, como se verá, la educación ha sido creada con una intención de control social) a partir de las maniobras de los grandes organismos internacionales. Como se mencionó en el prefacio, a partir de los años 90 toman fuerza los empréstitos y los acuerdos internacionales que dieron vida a los rankings y a las acreditaciones para la Educación Superior, con el propósito de posicionar en la sociedad una visión empresarial de la educación, distanciándonos del concepto de educación como servicio público. En esa misma línea ideológica de desregulación y privatización en Costa Rica, al igual que en toda América Latina, a partir de los años 80 nacen y se desarrollan de manera desproporcionada y sin control o planeamiento estatal, las universidades privadas.

Como fenómeno paralelo a los acuerdos internacionales, surgen informes como el "Estado de la Nación" o el "Estado de la Educación Costarricense", que se encargan de funcionar, entre otros, como cajas de resonancia hacia la opinión pública, del estado de "crisis" de la educación secundaria, que es la que se escogió como área de interés de la presente obra.

Resulta evidente que no hay necesidad de aparatos teóricos nuevos para la comprensión de los fenómenos con la

finalidad del cambio educativo; es decir, más que modelos a aplicar para resolver problemas surgen preguntas de investigación que indican una dirección, por cierto muy transitada por otros y otras investigadoras en el subcontinente.

La pregunta que nace no es, por lo tanto, ¿de qué manera organizar una escuela democrática, abierta a lo nuevo?, una escuela inclusiva, sino: *¿cómo hacer que los actores y actrices de los procesos formativos se apropien de ese sueño y se identifiquen con él?*

A la vez, otras preguntas especulares podrían ser: *¿por qué hay docentes que escogen identificarse con la institución educativa del control y de la disciplina? ¿De qué manera la escuela disciplinaria ha prevalecido sobre formas más democráticas e inclusivas de enseñanza? ¿Cómo se construye una institución normalizadora e idiotizante con la ayuda de sus actores y actrices?*

A la par de Freire, los desarrollos y aplicaciones del pensamiento de Vygotski en Latinoamérica, se convierten en *nuestro sur*[10], aunado por las contribuciones de Antonio Gramsci y la lectura que de sus escritos hacen Morrow y Torres (2001).

Contexto

La intención de esta sección radica en la necesidad de vincular el contexto actual latinoamericano con las temáticas del área educativa tratadas en la investigación.

Las políticas educativas "globales" de los años 90, los mandatos de las instancias de control económico-sociales a nivel mundial y la crisis del Estado y de las instancias institucionales colectivas, abandonaron la defensa de los derechos humanos, y hoy día, los grupos de presión exigen su retorno con urgencia. En ese contexto, se dio

10 Entendido como el horizonte utópico, el abanico de posibilidades o los distintos caminos llenos de esperanza por donde aún se puede transitar hacia la consecución de la vida plena.

el modelo "globalizador" de la educación (Orozco, 2010), que ha producido la actual reforma educativa en Chile y sus repercusiones en el debate y en la producción de actividades contra-hegemónicas (Gramsci, 1921) de los actores y actrices sociales. Asimismo, resulta necesario, para la comprensión de una nueva propuesta pedagógica, contextualizar esa experiencia de lucha, que ese hermano país del sur mantiene aún en la actualidad, y rescatar la obra de Paulo Freire.

Para introducir el análisis del "modelo educativo de la crisis", se propone el rescate de las visiones y acciones alternativas en el ámbito de la inclusión educativa, de los derechos y de la educación "sostenible". La investigación sobre la institución escolar en América latina coincide en afirmar (véase la recopilación de Gvirtz y Beeche, 2008) que el propósito clave para la creación de la escuela fue lograr el control social.

Precisamente, una institución que nace para el control de los habitantes enfrenta la tarea de realizar unos cambios estructurales profundos. Estos cambios se hacen más necesarios en el momento histórico que se está viviendo, el cual se ve determinado por las profundas revoluciones en el campo de las comunicaciones, la tecnología y la interculturalidad. Si se imaginase por un momento que no se quisiera renovar la educación con propuestas y finalidades liberadoras nacidas en América latina (Freire, 1978, 1980), sin ese amplio horizonte de posibilidades, se podría llegar a un estado en el que no tenga lugar una efectiva renovación.

El contexto demanda un cambio, y si este cambio es detenido, puede resultar de la misma naturaleza conservadora de las instituciones educativas en América latina, por lo que los resultados implicarán contradicciones que no trabajarían en favor de una educación liberadora de las

personas oprimidas, y ni siquiera en favor del mercado, que demanda instrucción más ligada a sus necesidades globalizadoras.

Gvirtz y Beeche (2008) investigan el desarrollo de la educación de la época colonial hasta la actualidad en algunos países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay. Estos investigadores esclarecen los procesos de concepción, diseño y puesta en marcha de los sistemas educativos en el continente. La acotación de Gvirtz y Beeche sobre el menosprecio en que los conquistadores siempre tuvieron a la educación para la población indígena coincide con los datos que arroja el último "Estado de la Educación Costarricense" (CONARE, 2011) en Costa Rica sobre áreas indígenas hoy, donde el abandono y el olvido de esta población es impresionante.

El estudio de Gvirtz y Beeche, publicado en Estados Unidos, indica que durante la época de la conquista, los sistemas educativos utilizados por la población indígena eran menospreciados. La idea era, en cambio, "civilizar" a los conquistados, es decir, dotar de buenas herramientas en el campo educativo sólo a quienes serían miembros de la élite colonizadora.

En la Costa Rica de la actualidad, un ejemplo ilustrativo involucra la situación educativa ofrecida al grupo Bribri-Cabécar, el más numeroso de los grupos indígenas costarricenses (64%). En esa población, el analfabetismo alcanza un 30 %, siendo el promedio nacional inferior al 5%. Sólo el 56% de niños, niñas y jóvenes tiene acceso a la enseñanza general básica y el promedio de escolarización para la población del área tomada en cuenta es de 3 y 4 años. Otros ejemplos del abandono en que se tiene a la población Bribri-Cabécar son: en 74 escuelas existentes en

el área, de los y las 150 educadores (as), sólo hay 25 maestras bilingües Español-Cabécar. Lo anterior revela que el proceso educativo de niños y niñas indígenas empieza con un idioma que no entienden y el Estado de la Educación Costarricense (*Ibíd.*) afirma que llegan al colegio sin apenas saber leer y escribir en español. Síntoma de ello es que después de 18 años de fundada la educación en Chirripó, en la zona sur de Costa Rica, ésta ha graduado sólo a dos bachilleres de secundaria cabécares.

Otro aspecto a retomar deriva de la coincidencia entre la investigación realizada en 13 países de América latina (Gvirtz y Beeche, 2008) y el último informe costarricense sobre educación (CONARE, 2011), sobre la identificación de la carencia en la oferta formativa del cuerpo docente, un problema que parece ser tradicional e involucra a todos los países latinoamericanos investigados.

En Costa Rica el tema de la capacitación docente se reconoce (*Ibíd.*) como uno de los "retos" en el desempeño de la educación general básica y el ciclo diversificado, con una oferta caótica y aparentemente sin coordinación, con una infinidad de dependencias ministeriales o privadas que multiplican cursos y capacitaciones sin rumbo. La evaluación del desempeño docente luego muestra que esa oferta de capacitación no alcanza los resultados esperados.

Es por ello que el grupo de investigación del proyecto vinculado con la División de Educología de la Universidad Nacional (UNA), parte de que esta casa de enseñanza que prepara "formadores". El proyecto se ha acercado, como se detalla en la sección correspondiente, a estudiantes, docentes y administrativo-docentes de colegios públicos realizando actividades vinculadas con la investigación acción participante, talleres, entre otros. A la vez, la investigación se ha visto enriquecida por los y las colegas de la División de Educología, realizando en varias ocasiones talleres, invi-

taciones y el desarrollo de blogs abiertos para la discusión, además de participar en conversatorios, reuniones, asambleas donde se compartía por medio de talleres. La investigación ha organizado dos congresos que se han llevado a cabo en las instalaciones del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de dicha universidad, así como varios eventos en colaboración con otras instancias intra e ínter universitarias (como la sinergia realizada con la ONG Nuestra América para poner en agenda permanente el Foro Ciudadano sobre Educación).

La representación que los y las docentes tiene de sus estudiantes

La dificultad del cambio pedagógico es una de las motivaciones que impulsaron a la presentación del Proyecto de investigación ya concluido y a uno de cuyos productos es el presente texto. El cambio nunca es sencillo, pero es de sumo interés averiguar las razones de la permanencia de modelos pedagógicos que muestran su ineficacia, por decirlo de una manera diplomática, aún cuando las autoridades promueven cambios desde las cúpulas: ¿por qué se resisten los y las educadoras?

Una reflexión interesante es la de Marcela Román, quien estuvo muy cerca del proceso que llevó a la reforma educativa en Chile. Sus aportes pueden dar luces para entender también el fracaso de un esfuerzo tan grande como el que se realizó en Chile para *cambiar la escuela*. Román (2003) recuerda que en Chile el proceso de reforma educativa duró más de 10 años, generando expectativas en el país pero también en el contexto latinoamericano. Los distintos actores en el campo educativo y en la sociedad en general, a partir de la expectativa generada, experimentan ahora un alto grado de frustración, cuestionando la reforma y los grandes recursos invertidos en ella.

En efecto, dice Román (2003), existen sectores específicos donde los indicadores educativos no mejoran y son los espacios más pobres, demostrando en esto, lamentablemente, una coincidencia con los datos arrojados por el III Estado de la educación costarricense (CONARE, 2011). Los resultados alcanzados por la experiencia chilena, en cuanto a su trayectoria y a su permanencia, revelan la resistencia al cambio, de una alta inefectividad para lograr la innovación, con resultados que muestran inequidad.

Diferencias significativas en el aprendizaje se notan en estudiantes de familias de menores ingresos, con pocos recursos socio-culturales, ubicación geográfica periférica y diferencias significativas relativas al género. La diferencia de género ha sido poco estudiada en Costa Rica por la presencia de datos aparentemente tranquilizadores, como la paridad alcanzada en los estudios pos universitarios, donde las mujeres representan ya un 51% (Ibíd.). No se conoce, por ejemplo, cuáles son los estudios hacia los que se orientan las mujeres, mientras que datos menos tranquilizadores se relacionan con el porcentaje relativo al empleo y a la paridad salarial (CONARE, 2008).

Una interacción dialógica es la que está a la base de los procesos formativos. Dos son los componentes fundamentales: la acción mediadora docente y la apropiación de conocimientos por parte del estudiantado. Las y los estudiantes, en efecto, tienen la tarea de realizar acciones para apropiarse de conocimientos que se convierten en significativos, en relación con la auto-percepción de la persona o del colectivo. Esta interacción pone en juego y requiere de aspectos cognitivos, socio-afectivos y de ámbito axiológico.

Mejorar la calidad y la equidad de los procesos formativos debería ser el propósito central de la acción política en el ámbito educativo. Se requiere por lo tanto, a la luz de

los datos situacionales conocidos y de los que se citan someramente en esta sección del documento, flexibilización y diferenciación de los procesos mediadores, del uso de recursos y de todas las condiciones para alcanzar el propósito mencionado. El corazón de cualquier intención de reforma debería ser la interacción profesorado-estudiantado en el aula escolar o en sus inmediaciones. Para ahondar en aspectos fundamentales de esa dinámica de formación, Román toma en consideración la representación social que el cuerpo docente tiene de su alumnado.

Colegios públicos en Costa Rica

La situación de los colegios públicos en Costa Rica, desde el comienzo de la primera parte de la investigación del proyecto "Alfabetización crítica", ha variado, sin mermar graves signos de deterioro. La cobertura y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, elementos que convergen para formar un indicador relativo a la eficacia del sistema mismo, han crecido muy poco: la llamada "deserción" disminuye de 3 puntos porcentuales a lo largo de los primeros cuatro años (2006-2010), más un punto porcentual en la segunda gestión Garnier (2010-2011) en el Ministerio de Educación.

La administración indicada ha vertido muchos esfuerzos y recursos en la iniciativa de las becas del Programa gubernamental "Avancemos", que ha enfrentado críticas de parte de los colegios por la gestión de los recursos, en un primer momento encomendada a las instituciones educativas, luego al Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) y de nuevo de vuelta a los colegios. Según el Informe del Estado de la Educación de 2008, Programas institucionales similares al de las becas "Avancemos" en otros países de América Latina, no habían surtido el efecto esperado

para lograr reintegrar o para mantener en las aulas al mayor número de estudiantes.

En cambio, iniciativas que permitían la diversificación de la oferta en la educación secundaria, en términos de horarios, curriculum, edades o materias ofrecidas, han sido reducidas forzosamente, como en el caso del IPEC-CINDEA ubicado en Cartago, cuyos y cuyas estudiantes llegaron, en el mes de febrero de 2009, a ocupar el Ministerio de Educación como acto de reprobación ante acciones de esa entidad encaminadas a cerrar dicha modalidad. Dicha iniciativa de protesta no tuvo éxito permanente. En el primer recorrido de la investigación desarrollada, el malestar entre docentes y estudiantes permanecía.

La administración Garnier en el Ministerio de Educación, en su primer y segundo periodo, se ha caracterizado por la verticalidad: iniciativas como la evaluación y sucesiva capacitación de docentes de matemáticas o inglés han sido tomadas con alarma y malestar por los y las docentes que se han podido acercar en el estudio, así como en los sectores gremiales con los cuales se ha colaborado. Tales iniciativas ministeriales han sido realizadas sin consulta ni participación real de los y las docentes; aunque si es conocido que se llevan a cabo simulacros de participación, esto es, se convocan vía dirección a profesores (as) a asistir a alguna actividad de su área con poca información, conocimiento y convencimiento.

En los inicios del año 2011 se ha debatido sobre la iniciativa, una vez más impulsada desde el Ministerio y sin consulta previa, de trimestralizar la educación pública, redistribuyendo las vacaciones, tradicionalmente concentradas en el mes de diciembre. Esta iniciativa se está actualmente discutiendo en los colegios, en ámbitos gremiales y también en las manifestaciones (movilización del 10 de marzo de 2011). Además se cree que cierta racionalización

en la distribución del tiempo, disminuye la "deserción". En todo caso, se trata de un excelente ejemplo de cómo el Ministerio de Educación ha venido "dialogando" con los y las actrices de la educación pública, en este caso de secundaria, ya que la investigación del proyecto "Alfabetización Crítica" definió como uno de sus objetivos conocer las formas de resistencia propias de las culturas escolares, porque se partió de la idea de que sólo con la observación y el conocimiento a profundidad de los ambientes escolares, de sus dinámicas y resistencias, es posible ofrecer respuestas frente a la deserción, involucrando en esta búsqueda y toma de conciencia a los sectores docentes más sensibles.

Desde un comienzo se quiso ampliar el concepto de alfabetización, entendida en sentido estrecho como el proceso de enseñar a los estudiantes las herramientas y los conocimientos considerados fundamentales, para lograr su inserción exitosa en la vida productiva y ciudadana del país. Estos conocimientos y la forma en que se los administra, constituyen el currículo escolar, fundamentalmente, contenidos específicos propios de las asignaturas básicas y especiales del plan de estudios, que generalmente se presentan de forma aislada y descontextualizada. Durante los últimos años ha habido intentos de capacitación de docentes de asignaturas definidas como "especiales", por ejemplo los y las docentes de música durante la primera administración Garnier. A la vez, se ha querido echar a andar "experimentos" en horarios extra clase de las mismas materias "especiales" como ha ocurrido en el Liceo de Pavas. El mismo Ministerio consigna que los experimentos arrojan datos prometedores; sin embargo, las materias que despiertan el interés del estudiantado permanecen siendo "especiales", ya que las mismas asumen un espacio secundario, incluso desde la visión institucional, al ser conside-

radas “extra curriculares” y a desarrollar, por ejemplo, en “las tardes”. Esa visión se acompaña a la intención de ir reformando, materia por materia, el curriculum oficial en la escuela secundaria, sin involucrar a los y las docentes, como consigna a la prensa el Ministro Garnier.

La crisis de la educación secundaria tiene carácter estructural, y entre sus efectos, la baja escolaridad, incide sobre el bienestar y las oportunidades juveniles, pero también sobre la equidad y la integración y la cohesión social en Costa Rica.

La exclusión de los estudiantes del sistema educativo, en la comparación entre escuela pública y privada muestra que se trata de una exclusión orientada a dejar afuera los unos respecto de los otros. Investigaciones anteriores del equipo ínter-universitario que conformó el grupo de trabajo de la investigación desarrollada van en la dirección de una exclusión de las aulas que configura un propósito selectivo y específico. Al menos queda claro, estudiando la escuela secundaria, que allí no se toman en cuenta formas de producción de la subjetividad que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. Los tiempos actuales proponen riesgos específicos a la vez que los sujetos en la Escuela necesitan de respuestas a sus necesidades que son nuevas.

El replanteamiento de los medios y los fines de la alfabetización entendida como tarea política, cultural y pedagógica, incluye colaborar para que los estudiantes desarrollen los conocimientos y destrezas sociales y políticas, necesarios para facilitar su comprensión crítica del contexto local y global, así como de sus posibilidades de acción dentro de él. Estos asuntos son de extrema importancia, porque inciden directamente en la construcción de principios y prácticas democráticas en los ambientes es-

colares, que bien pueden ser reproducidos en el contexto social más amplio.

Conclusión

Los retos del mundo contemporáneo son complejos y plantean necesidades en múltiples ámbitos del desarrollo. En este contexto, la educación y en particular las culturas escolares, están llamadas a ocupar un lugar central en la defensa de los principios democráticos.

El bienestar integral de los estudiantes pasa por la necesidad de que ellos asuman su propia voz y descubran los instrumentos necesarios para su expresión, "aprovechándose" de alguien que recoja y restituya los emergentes de sus "actos de resistencia", que van desde la desobediencia a las acciones contrahegemónicas, necesarias para el cambio social (Morrow y Torres, 1995). En un contexto educativo donde el cambio es impulsado verticalmente por las cúpulas ministeriales (y otras sombras se ciernen sobre la gestión democrática y transparente de la institucionalidad costarricense) es necesario propiciar espacios que den voz al descontento pero también a las fuerzas propositivas que, desde el interior de la escuela secundaria costarricense, se mueven para promover formas de convivencia equitativas y participativas.

Capítulo 2
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN SUS ELEMENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS LA FUNCIÓN EMANCIPADORA DE LA ESCUELA

"Lo que me parece imposible es callarnos ante esta expresión postmoderna de autoritarismo. Lo que me parece imposible es aceptar dócilmente que el mundo cambió de manera radical y repentina, de la noche a la mañana, haciendo desaparecer las clases sociales, la izquierda y la derecha, a dominadores y a dominados, acabando con las ideologías y convirtiendo todo en más o menos lo mismo".

Paulo Freire

Introducción

Este apartado intenta establecer una aproximación a la naturaleza específica de la Pedagogía crítica, en especial su carácter integrador de la teoría y la práctica. Se asume acá que "separarlas", como si una derivara de la otra, resulta artificial, ya que tal separación obvia que la reflexión no se separa de la realidad ni la realidad de la reflexión. Dicho enunciado dialógico se evidencia en acciones reflexivas tales como la de "concientizar". Parafraseando a Freire, la concientización implica una integración "sine qua non" entre teoría y práctica, pues debe concebírsela como una suma entre conciencia reflexiva y acción ética y política.

El concepto de pedagogía crítica

Si se alude a la Pedagogía crítica, resulta inevitable acudir a la siguiente cadena asociativa de conceptos dialógicos: resistencia, liberación, emancipación, concientización, problematización, participación y transformación; desde luego, se podrían señalar otras más. Las mencionadas categorías tienen el carácter de evocar formas concretas de accionar verbos e ideas que remiten a la construcción de metáforas, mismas que podrían ser parte constituyente del imaginario y de la dimensión simbólica propias del escenario actual –e incluso el de tiempos precedentes y futuros– y, consecuentemente, ello refiere a la experiencia educativa concreta.

No obstante, divagar por esos escenarios simbólicos tiene su costo pues, como es conocido, la propuesta pedagógica a la que se hace mención pretende "reivindicar la subjetividad[11]"; de allí la denuncia constante que hace del aparataje de homogeneización y estandarización, propio del carácter fragmentario de la modernidad regulatoria, manifiesto en su expresión estructural económica y política (capitalismo); esto es, un Estado y un Mercado homogeneizadores, anuladores de la subjetividad, pues la persona humana es sólo una pieza encajada en el engranaje mecánico de la producción imperante.

Cuando Freire piensa en "la concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión" (1978: 70) alude en su denuncia al linaje crítico que remonta su propuesta, a saber el de la Escuela de Frankfurt y a sus pensadores, como consigna con claridad McLaren (1998).

11 "El carácter social de la subjetividad es uno de los ejes de la reflexión sobre el ser humano concreto" (Max-Neef et al., 2005: 6). El hecho de que la aseveración haga referencia a la teoría "Desarrollo a Escala Humana" no excluye la posibilidad de aplicar el supuesto a otras propuestas.

Incluso contemporáneos como Henry Giroux continúan abrevando sus trabajos con los aportes de Adorno, Horkheimer, Benjamín, Marcuse y Fromm –por citar a algunos de ellos. Es importante acotar que la obra de este último es referida por Freire constantemente en su epítome titulado "Pedagogía del Oprimido" (Freire, 1978), lo cual deja ver el peso que ha tenido esta escuela, y las relaciones que se entretejen entre la teoría crítica y la Pedagogía crítica.

Los aportes que se desprenden de ambas escuelas, invitan a una lectura de su texto, que va más allá del planteamiento freudomarxista de Louis Althusser quien ubicaba a la institución escolar dentro de los aparatos ideológicos del Estado, ello a pesar de que este autor tenga razón en cuanto a la reproducción de relaciones de producción y de dominación[12].

Además, si se quiere reivindicar lo subjetivo se necesitan de escenarios para la resistencia, donde se manifieste la heterogeneidad cultural y las nuevas configuraciones (construcciones) simbólicas y políticas. Al respecto, expresa McLaren: "los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual" (McLaren, 1998: 196). Es en este aspecto donde reside la posibilidad de generar cambios, pues se integran

12 Es preciso destacar que este aspecto es bien evidenciado en el análisis que hace Foucault (2000) sobre las sociedades disciplinarias y las sociedades de control, lo cual para este autor alude a los aparatos de normalización, lo cual se puede apreciar en la descripción que el autor hace de la ciudad carcelaria: "la prisión no está sola, sino ligada a toda una serie de otros dispositivos "carcelarios", que son en apariencia muy distintos –ya que están destinados a aliviar, a curar, a socorrer- pero tienden todos como ella a ejercer un poder de normalización". (Foucault, 2000: 314).

las críticas a la forma en que se acciona para que se de la pedagogía en función de la autodeterminación individual y colectiva, rechazando la reproducción cultural estereotipada y homogenizante del *stablishment*.

También es necesario recordar que "la Pedagogía crítica no puede omitir el abordaje de la relación entre ideología y poder y el uso del conocimiento y el poder en la organización educativa y en la práctica propia del salón de clases" (Meoño, 2003: 42). De tal modo que se vuelve imperativo comprender las interacciones entre la ideología, el rol de la educación y las relaciones de poder, porque de lo contrario se puede caer en peligrosas aseveraciones, como por ejemplo creer que los conocimientos mediados en el entorno educativo, la lectura de los hechos, de la realidad y el currículo son neutrales u objetivos y que hoy día no están intencionados necesariamente hacia el desarrollo o la globalización. En todo caso, ¿desarrollo para quiénes?, ¿entendido desde qué modelo?, ¿y la globalización de quiénes?, ¿no resulta urgente cuestionar esos marcos referenciales –ideológicos– que sustentan la globalización neoliberal con su "lógica" instrumental[13]?

Desde esa presunción de objetividad y neutralidad también podría creerse en la idea de una educación apolítica, meta-ideológica donde no existe el influjo de las relaciones de poder, "escondiendo" o disfrazando lo que realmente sucede en la escuela, por ello es necesario visualizar las dimensiones políticas e ideológicas de cada conocimiento mediado en el con(texto) educativo.

Es importante entender el uso del poder y el conocimiento en la organización educativa. Esta segunda observación viene a complementar el primer planteamiento,

13 Puede leerse una crítica a la "Irracionalidad de lo racionalizado: la racionalidad instrumental y su totalización" (Hinkelammert, 2003; Hinkelammert y Mora, 2005) y su relación con la economía, la filosofía y el sujeto.

pues subyace a toda organización educativa un conjunto de interacciones entre el poder y el conocimiento[14], ello se puede apreciar en ejemplos que van desde la organización de una cátedra en la universidad, hasta los lineamientos con que se considera se debe dar una clase o la más modesta de las capacitaciones en un espacio determinado.

La práctica de la educación en distintos escenarios, por ejemplo, el salón de clases, los diversos espacios de los que se sirve los movimientos sociales, o en la vida cotidiana cuando se media un conocimiento a alguien, se relaciona con situaciones concretas donde la crítica debe dejar su carácter reflexivo-teórico e integrándolo a la acción de la pedagogía.

De este modo, la emancipación, resistencia, liberación, concientización, problematización, participación y transformación no surgen como acciones separadas, pues todas son acciones articuladas en la dinámica de la Pedagogía crítica, a la vez que no hay emancipación sin acciones de resistencia, ni resistencia que no pretenda la liberación o la transformación. Como se ha visto, la Pedagogía crítica surge como un medio alternativo y colectivo para que los oprimidos puedan autoliberarse, puedan resistir a la coacción y formas de enseñar que imponen y excluyen, e inevitablemente puedan transformar su realidad.

Esas prácticas pedagógicas, requieren específicamente en su afán incluyente de una actitud participativa y dialógica, implicando formas de comunicación más allá del enunciado, la palabra misma o la razón instrumental. La comunicación, por tanto, de nuevas formas de significación, nuevas formas de crear significados y de apropiarse

14 En ese sentido, autores como Castiñeiras afirman que "la pedagogía, como ciencia unificada de la educación, a la vez explicativa y comprensiva, hermenéutica y crítica, plantea nuevas relaciones entre su objeto, la educación, y el conocimiento mismo" (2003: 16).

de los ya existentes, lo cual denota su preocupación por el contexto, las prácticas culturales y educativas, los vínculos sociales y políticos y el sujeto mismo.

Siguiendo a Anton (2002), la Pedagogía crítica desde los movimientos sociales, hace referencia al ser humano como sujeto histórico de la ciencia y la tarea educativa, (1) donde los educadores sean profesionales con autonomía, se recalifiquen y sean sujetos críticos, (2) se produzca un nuevo conocimiento que suponga diversidad de enfoques, complejidad y herramientas críticas contraculturales, (3) el conflicto sea eje vertebrador del aprendizaje, (4) se dé una relación teoría/práctica a través de la investigación y (5) se alcance el control del proceso y la autonomía moral e intelectual de cada sujeto educativo.

Los aspectos supra citados están íntimamente ligados con el desarrollo de una propuesta de alfabetización crítica; no obstante, como refieren Freire y Macedo:

Para "que la noción de alfabetización crítica se convierta en significativa debe situarse en el marco de una teoría de la producción cultural y concebirse como una parte integral de la forma en que las personas generan, transforman y reproducen significados. La alfabetización debe concebirse, por tanto, como un medio que constituye y afirma los momentos históricos y existenciales de la experiencia vivida que genera una cultura sometida. Por lo tanto, constituye un fenómeno eminentemente político, y debe analizarse dentro del contexto de una teoría de las relaciones de poder y una comprensión de la producción y reproducción social y cultural" (1989: 144).

Cuando estos autores hablan de reproducción cultural parecieran referirse a aquellas experiencias colectivas que funcionan a favor del "stablishment", sucediendo algo distinto con la producción cultural, pues evidencia prácticas arraigadas en la vida cotidiana que desarrollan

la autodeterminación individual y colectiva. De tal modo que la política cultural de la "alfabetización" reproductiva puede servir para invalidar a los sujetos como constructores de su propio entorno, reduciéndoles sus posibilidades de transformación, liberación y cambio democrático: es "como si el sistema estuviese allí para garantizar que estos alumnos pasen por la escuela y la abandonen siendo analfabetos" (Freire y Macedo, 1989: 128).

Pero, como ya se insinuó, la alfabetización también puede tener un carácter productor de cultura si conlleva los principios citados de la Pedagogía crítica u otros principios de otras pedagogías de resistencia, liberación y transformación, capaces de lograr que los sujetos construyan por sí mismos los lenguajes y prácticas cotidianas socializantes, habilitadoras que contrarresten las prácticas deshumanizantes de la globalización neoliberal.

En este sentido, siguiendo lo señalado por Freire y Macedo (1989), la alfabetización crítica puede determinar y alcanzar objetivos políticos y pedagógicos tales como "hacer que el sujeto comprenda la naturaleza socialmente construida de la subjetividad y de la experiencia", "ayudar al sujeto a captar su propia ubicación histórica", "enseñar al sujeto no sólo a leer, comprender y transformar las propias experiencias, sino además a reconstruir su relación con la sociedad toda", entre otros.

En suma, la alfabetización crítica es un quehacer que opera en estrecha relación con la Pedagogía crítica, donde se puede apreciar el nivel de integración entre teoría y práctica inherente a ésta última.

Actualmente, la escuela se debate en una doble función: por un lado, reproducir el *estatus quo* (para ello fue erigida) y, por otro lado, resistir produciendo autonomía para la emancipación. En la segunda función, se reflexiona

o plantea una contrahegemonía[15] en sentido freiriano: propicia las condiciones para que los sujetos se liberen y transformen las condiciones de opresión en las que se encuentran. Esa doble vertiente la reafirma Giroux cuando sostiene que si "…bien hay un fuerte elemento de verdad en la idea de que las escuelas contribuyen a la reproducción del *statu quo,* con todas sus desigualdades características, es inexacto, sin embargo, sostener que son meras agencias de dominación y reproducción. Falta en este discurso toda comprensión de cómo podría usarse la autoridad a favor de una pedagogía emancipatoria…" (2003: 147)

La Pedagogía crítica cree en ese segundo tipo de escuela; intenta, desde la enseñanza, "empoderar" a los sujetos para que sean artífices de sus vidas, puedan desarrollar su autonomía, sean capaces de cuestionar, desafiar la dominación, así como sus prácticas, valores y creencias establecidas y proponer-construir alternativas de sociedades solidarias, justas, inclusivas, políticas, que defiendan la vida planetaria como imperativo categórico. En esos términos, la Pedagogía crítica también se puede definir como una teoría y práctica en la que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica (concientización). Sobre la Pedagogía crítica se ahondará más adelante.

Por tanto, los sectores dominantes del sector político, conformados especialmente por grupos neoconservadores y neolibertarios (mercantiles), pretenden la dominación desde la escuela y que ésta funcione según sus intereses; refuerzan el carácter legitimador y hegemonizante de la educación pública y privada, "someten" al educador y al educando a través del conocimiento oficial y la legislación imperial. En el caso costarricense, como se ha observado en el proyecto "Alfabetización Crítica", se propicia la do-

15 Se sigue la idea gramsciana de resistir y derrocar al poder hegemónico.

minación de los docentes[16] a través de la legislación emitida por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y la burocracia de mandos medios como los Asesores Supervisores y los Directores Institucionales, al punto de separarse de los fines de la Educación Costarricense que propicia un ser humano crítico, constructor de su aprendizaje y un ciudadano libre y responsable.

La segunda función de la escuela, hace referencia al concepto de resistencia; tal práctica reflexiva es una herramienta para comprender algunos procesos sociales emergentes, tanto en la escuela como en otros espacios institucionales. En ellos es frecuente observar la desobediencia de quienes se ven sometidos a prácticas opresoras. En los colegios costarricenses es común encontrar jóvenes que se resisten a ser simples moldes vacíos, de allí que resulte equivocada la práctica de (des)calificar a estas personas con etiquetas de "violentos", "sin valores", "malos", "vagos", "apáticos", entre otros estereotipos que buscan minimizar y, hasta invisibilizar, su descontento en las aulas.

Parafraseando a McLaren (1997) hoy en día se vive una cultura depredadora, esto es, una cultura que asesina al sujeto, al colectivo y al ambiente mismo mediante prácticas de opulencia y consumismo. Esas "vivencias" exterminadoras generan prácticas y políticas de resistencia que conllevan a formas concretas de transformación. Esa resistencia puede ser potenciada mediante la Pedagogía crítica para, como ya se señaló, "empoderar" al sujeto para su autoliberación desde sus propios espacios y el cuerpo mismo[17].

16 Muchos docentes resisten creando nuevos discursos que liberan de la obligación, del sometimiento, de la linealidad, del legalismo, de la burocracia, tales como la idea contestataria de apoderarse del currículo en el aula.

17 En varios artículos de esta obra se señala, siguiendo a Foucault, que el cuerpo es un lugar de control, una economía para imponer

Para los sectores dominantes de la sociedad costarricense, beneficiarios de una escuela como medio de reproducción cultural, el estudiante es un ser institucionalizado e instrumentalizado. Situación interiorizada por la mayoría de las y los docentes entrevistados en la investigación desarrollada. Para ellos y ellas, los jóvenes son una especie de no-sujeto o una persona sin identidad y sin historia, son seres en potencia, en evolución, todavía no son, son una copia de su esencia (el adulto), llegarán a ser sólo si se dejan moldear, si adquieren las habilidades y destrezas necesarias para ser alguien en la dura competencia del mercado. Dicho de otra forma, la juventud (al igual que la niñez y la ancianidad) surge como resultado de una determinada organización del poder social y, por ende, en una primera instancia, no tienen sentido si no es en relación a aquello que configura el parámetro de referencia, esto es, lo adulto como base de la organización social del ciclo de vida en Occidente.

El imaginario del sector dominante, ese que ve a los jóvenes como una etapa preparativa para la vida productiva (moratoria), choca con el creado por la juventud que se resiste a ser considerada como moldes para fabricar esencias. En los colegios, los docentes se quejan de que los estudiantes no se dejan "educar", aunque como señalan D'Antoni et al. (2005), esa resistencia no necesariamente se dé en contra del sistema económico neoliberal, sino sobre todo, contra el adulto, el docente y toda autoridad que le somete.

Así visto, la Pedagogía crítica debe ir más allá de la resistencia, debe ser emancipadora, forjando sujetos críticos, propositivos, democráticos y conscientes de la necesidad de participar en la solución de los problemas que abruman a su comunidad, región y país. Sujetos conscientes de las

---

la dominación, un lugar de represión simbólica más que física.

deficiencias y limitaciones del modelo de "desarrollo" imperante, el cual promueve el adultocentrismo como forma legítima de dominación.

Emanciparse[18] es una tarea allende la resistencia; resistir al adultocentrismo es una forma inicial del estudiante colegial para demostrar su descontento contra el modelo desarrollista[19], manifestación extrema de la modernidad opresora abordada en el apartado anterior y en el prefacio, pero resistencia sin concientización puede ser insuficiente. De allí la importancia de la Pedagogía crítica como teoría y práctica reflexiva, propositiva y transformadora, capaz de ayudar al sujeto a construir resistencia dentro de un proyecto contra-hegemónico (segunda función posible de la escuela) sirviendo de herramienta para auto determinarse y (re)construir su realidad.

Los términos cultura de resistencia y cultura de emancipación son correlativos e indican aspectos diferentes de un mismo proceso. Cuando se hace énfasis en el momento de rechazo a las imposiciones ajenas al devenir de la sociedad (como la resistencia juvenil ante el adultocentrismo), se está ante una cultura de la resistencia. Cuando el énfasis se pone en la superación de las circunstancias que propician la dominación, se está ante una cultura de la emancipación (y liberación). Por tanto, la resistencia es el inicio del proceso liberador.

18 Proceso que, como se ha señalado, es integral, necesita de la reflexión para alcanzar conciencia y sensibilidad y para pasar a la acción evitando activismos políticos que puedan reproducir las condiciones estructurales que provocan la pobreza, la injusticia y toda forma de opresión.

19 Es un modelo psicologista y sobre todo capitalista que hunde sus raíces en Hegel, la idea fundamental es la de proceso a través de niveles hasta llegar a un fin último, mismo que comporta una idea evolutiva y lineal.

Se pretende la emancipación para construir (transformar), entre todos y todas, un modelo de desarrollo alternativo, humanista, autónomo, inclusivo y utópico que favorezca la vida; es decir, lleva a la construcción de una propuesta ético política. Esa propuesta construida por los sujetos emancipados de aquellas realidades cotidianas que le oprimen, obligan al docente tanto como al estudiante a tomar acción directa, activa, participativa y comprometida; el docente emancipador aprende de y con los estudiantes, favorece la interculturalidad, la construcción de una conciencia democrática, participativa, problematizadora y crítica.

Conclusión

La escuela, desde la función de emancipación, tiene que alejarse de las discriminaciones para acercarse a la diversidad, a la equidad de oportunidades y de acceso, a la igualdad política, económica y cultural, a una educación para construir a un nuevo ser humano, esa sociedad justa, solidaria e inclusiva de la que ya se ha hablado. En este sentido, en el siguiente apartado se entrará, entre otras cosas, en el análisis más específico de la categoría de resistencia, como elemento central de dicho proceso emancipador.

Capítulo 3
APORTES PARA LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS GUÍA: RESISTENCIA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Todo gobierno para el cual la lectura de la realidad concreta y el descubrimiento del mundo no constituyen un derecho natural del pueblo, reduce la lectura a un nivel puramente mecánico.

Paulo Freire y D. Macedo

Introducción

En el presente apartado se estudia la relación entre resistencia y pedagogía crítica, relación que se ha hecho evidente desde el comienzo del proyecto *Alfabetización crítica en la cultura escolar: cultura política en la educación secundaria costarricense.* Dicho proyecto se planteó la necesidad de revisar los presupuestos teóricos e instrumentos metodológicos de la investigación en el área educativa. La tarea se realizó en varias ocasiones, con los dos equipos de trabajo que sucesivamente se dieron a la tarea de realizar la investigación. La discusión se dio en ocasión de reuniones de los dos equipos además de Seminarios, Talleres con expertos internacionales, así como en la reflexión-problematización con las comunidades educativas que sucesivamente acogieron al equipo de dicha investigación. El presente apartado es fruto del proceso realizado en compañía de esos actores y actrices de la acción formativa. Desde compañeras que ya no son parte del equipo de trabajo a estudiantes y docentes de diferentes espacios educativos que han aportado y ayudado a realizar el puente entre enfoques teóricos y experiencias investigativas realizadas en otras latitudes.

Como producto de las acciones de investigación acción participante y la investigación etnográfica, tales como las observaciones participantes, la presencia en las instituciones educativas, los talleres, los cuestionamientos y entrevistas (entre otros), se recolectó una amplia gama de información que obligó a "detenerse" con frecuencia en su reflexión, de modo que se desarrollase la investigación sin dicotomía en el dueto inseparable entre la teoría y la acción. Al inicio, antes de recopilar la información, el proyecto se detuvo en un proceso inicial de aprendizaje sobre las categorías claves, para saber a qué cosa se refería cuando se hablase de Pedagogía crítica, desobediencia, resistencia y otros conceptos ya tratados en los apartados anteriores, constructos teórico-prácticos que tendían a "confundir" en el acercamiento a los espacios educativos. Dicho de otra forma, el proceso de la investigación ha sido sin lugar a dudas un aprendizaje constante para todos(as) los integrantes del equipo.

La Pedagogía crítica ofrece los instrumentos teórico metodológicos más apropiados para abordar el estudio de la problemática de la educación secundaria, porque evidencia la necesidad de incluir en el trabajo de investigación, la praxis, las dinámicas y procesos que otros enfoques pedagógicos disimulan, disfrazan o decididamente omiten ya que consideran que la dimensión política de la pedagogía no es relevante y por eso no debe ser revelada.

El modo de producción capitalista ha imprimido su huella en las relaciones sociales y personales, dejando "claro" para algunos que su función en la escuela es meramente reproductora. En el así llamado "libre mercado", la competencia es un valor reconocido para vender la mercadería a un nivel planetario. Las personas, convertidas en medios para alcanzar fines estrictamente productivistas, se vuelven objetos tanto en su vida laboral como en sus vidas

privadas. El dinero compra tiempo, placer y felicidad, a través de una red de persuasión. La falta de sentido de la vida aparta y hace a los sujetos "competitivos". El tiempo libre se llena con actividades masificadas: gustos personales, las características de la tradición y del pasado nacional, los pequeños mundos sociales.

Por lo anterior, la escuela se convierte en un centro para la creación de ciudadanos que logren insertarse con facilidad donde les corresponde, para el control y la reproducción del modo de producción dominante (Habermas, 1968).

La investigación desarrollada pretendió situarse críticamente en circunstancias históricas y sociales para leer la "crisis" en la educación secundaria costarricense como una emergencia de lo nuevo. En este sentido, la condición de la exclusión social de los jóvenes puede ser leída utilizando un aparato conceptual que ayude a enmarcarla dentro de las nuevas circunstancias del capitalismo tardío en el tercer milenio. Esto es un ejercicio útil destacar algunos de los conceptos que guiaron el proyecto.

Pedagogía crítica

Aunque ya se ha referido a este modelo pedagógico, es necesario recalcar algunos aspectos. Peter McLaren (1997) cree que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a asuntos epistemológicos o bien al fomento de habilidades técnicas o sociales, ahora priorizadas por la lógica del mercado. McLaren indica lo anterior como el principio fundamental de la Pedagogía crítica.

Los educadores críticos trabajan para revelar las condiciones materiales y sociales de la producción y recepción escolar y no para servir a los postulados ideológicos e institucionales existentes en los centros públicos de enseñanza

o, para reducir los valores y habilidades de los grupos minoritarios. Esa es la función que el capitalismo le asigna a la escuela, es la función de la reproducción señalada en el apartado anterior.

La Pedagogía Crítica plantea un desafío a la hora de pensar la relación entre la escuela y la sociedad. Reconoce como su tarea la de denunciar la corriente pedagógica que plantea esa relación como generadora de igualdad de oportunidades y defensora de la escuela actual como democrática, igualitaria y crítica. Al contrario, la Pedagogía crítica se da la tarea de fortalecerse a sí misma y transformar la sociedad, además de cuestionar lo aparentemente evidente o inevitable, en la relación escuela / orden social.

En ese sentido, para McLaren pedagogía es un proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados:

- La pedagogía crítica subraya la naturaleza política del aprendizaje y del esfuerzo, proporciona un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder, y un compromiso para desarrollar formas de vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social (*Ibíd.*: 53).

- La pedagogía crítica se refiere a una forma de política cultural dirigida hacia la intensificación y la transformación de la imaginación social que pretende proporcionar a los docentes una oportunidad para desmantelar las prácticas pedagógicas actuales, destruirlas y reconstruirlas.

- Como forma de política cultural, en efecto, la pedagogía intenta reorientar las limitaciones ideológicas de los actuales análisis de la enseñanza y de las principales discusiones en pedagogía. McLaren (1997) hace

explícita referencia a los programas de formación del profesorado.

Indudablemente, como política cultural la Pedagogía crítica defiende marcos de pensamiento y formas de aplicación del currículum que enfatizan lo histórico, lo cultural y lo discursivo en relación con los materiales y las modalidades de enseñanza, situación que aquí se remarca con intencionalidad.

Se busca aquí una problematización de las necesidades y las experiencias de los estudiantes que se conviertan en base para explorar el enfrentamiento entre sus vidas concretas y las posibilidades o limitaciones sociales. Se hace indispensable comprender cómo se pueden problematizar las experiencias y necesidades de los estudiantes socialmente construidas y a veces contradictorias.

En síntesis, se trata de una propuesta teórica implicada en la construcción de un lenguaje que fortalezca a los profesores para abordar seriamente el rol de la enseñanza y su participación en el conocimiento y el poder, binomio inseparable e indispensable para comprender el quehacer educativo.

McLaren toma en cuenta la manera en cómo profesores y estudiantes toman posición en las prácticas discursivas, en las relaciones de poder y de conocimiento y las maneras en que los sujetos se representan a sí mismos, a los otros y a las comunidades en las que se vive:

- Sobre el conocimiento el autor precisa (*Ibíd.*: 62) que una pedagogía crítica debe ir en contra de la tendencia de algunos posestructuralistas burgueses que pretenden disolver la voluntad, afirmando que en el discurso los sujetos son siempre producidos y finalizados (*Ibíd.*: 96).

- La tarea de la Pedagogía crítica, radica en la ampliación de la autoconciencia, descubrir formas de subjetivación que sean consecuentes con el cuerpo/sujeto capitalista y que asistan al sujeto en su quehacer histórico.

Giroux (1997: 150), por su lado, cree que es necesario que tanto profesores como estudiantes sean contemplados como intelectuales transformativos, si se quiere desarrollar una pedagogía crítica que merezca el apelativo de forma de política cultural.

Ser intelectual transformativo se concretiza en una forma de dedicación laboral en la que están íntimamente relacionados pensamiento y acción. Significa contraponer una **contra-ideología** a las pedagogías instrumentales y gestionarias, que separan la concepción de la ejecución y desconocen la especificidad de las experiencias y formas subjetivas que configuran la conducta, tanto del profesor como del estudiante.

Para la Pedagogía crítica, profesores y estudiantes apoyan, resisten o adaptan los lenguajes, las ideologías, los procesos sociales y los mitos que los sitúan dentro de las actuales relaciones de poder y dependencia. En este sentido, la Pedagogía crítica cuestiona la forma en que lo anterior se desarrolla; además, necesita examinar cómo se producen y transforman los procesos culturales dentro de los tres campos particulares del discurso:

- El discurso de producción.
- El discurso del análisis del texto.
- El discurso de las culturas vivas.

En el ámbito de estudio indicado, Giroux (1997) subraya que es importante hacer un énfasis en los materiales y en el proceso de instrucción, a partir de una mirada integradora y tratando de descubrir su punto focal y su objetivo. Por eso para Giroux (*ibíd.*): estudiar pedagogía

no debería confundirse nunca con el hecho de que otros te digan lo que debes hacer. Es necesario rescatar y reconocer las autenticas luchas que existen en este momento, con el afán de definir proyectos educativos que sean verdaderamente transformativos o emancipadores.

Resistencia

Se ha señalado de modo indirecto algunas ideas sobre esta categoría, a continuación se precisará al respecto. El concepto de resistencia es una de las herramientas para comprender algunos "emergencias" sociales, tanto en la escuela como en otros ámbitos institucionales.

Habermas (1962), reflexiona sobre las relaciones entre psicoanálisis y marxismo y destaca el alcance innovador de la metodología psicoanalítica. La autorreflexión es un tipo de hermenéutica que tiene que captar no sólo el sentido de un texto deformado sino también el sentido de la deformación misma. El psicoanálisis puede devolver a la persona que interroga la potencialidad de su deseo, a través de una "traducción" del lenguaje privado y criptado, como lo son los sueños o los síntomas, hacia un lenguaje público. Anteriormente y en ese mismo sentido, Freud hablaba de una represión socialmente necesaria. Habermas indica que existe otra represión más, inducida por las fuerzas sociales dominantes, que puede ser rechazada.

En ese contexto, el concepto de resistencia que el estudioso propone, alude a una manera de reaccionar ante situaciones de opresión, a partir de la consciencia que se tienes de las necesidades. Se trata de una forma de reaccionar no estructurada, en parte inconsciente, que tiene sin embargo elementos saludables y rescatables. En efecto, la resistencia proporciona pistas sobre estructuras opresivas y modalidades de respuesta por parte del individuo en colectividad.

Más recientemente, el mismo McLaren (1987) estudia símbolos y gestos educativos en la escuela. El autor se extiende en la definición de *ritual*, un concepto clave en su exposición.

- El ritual va más allá de la "idea piadosa preservada en el breviario del párroco" para asumir su papel como elemento central en la transmisión de códigos simbólicos de la cultura dominante. En ese sentido, la cultura es dependiente del ritual. El concepto de *código*, a la vez, es definido como tipo de información almacenada o series de reglas que gobiernan la información.
- La escuela, en este contexto, no es otra cosa que un escenario en el que los rituales se representan.
- En las investigaciones de McLaren (*Ibíd.*), los espacios educativos se caracterizan por ser sistemas rituales complejos, fuertemente cargados simbólicamente.
- Entre los rituales que el autor clasifica existen rituales de revitalización o intensificación, macrorituales y microrituales. De los que ya hemos hablado en apartados anteriores de la presente obra.

Los *rituales de resistencia* tienen especial importancia, ya que son formas culturales sutiles y dramáticas, refractarias a las acciones autoritarias dominantes, caso de los jóvenes participantes de la investigación, los cuales muestran más claramente esos rituales en su "lucha" contra los adultos autoritarios. Como inversión de tendencia ante los códigos de conducta preestablecidos por el maestro, los rituales de resistencia desestructuran el ceremonial oficial y tienen la función de subvertir la gramática del discurso dominante. Los rituales de resistencia cambian la mirada hacia el lado oscuro del panorama cultural.

Ese papel subversivo de los rituales de resistencia los convierte necesariamente en mecanismos de con-

flicto, donde los estudiantes se hacen combatientes, aún cuando la forma del conflicto puede asumir facetas activas o pasivas:

- Se atribuye al ritual de resistencia *activo* un carácter consciente, con la intención manifiesta de subvertir los códigos normativos de la institución educativa.
- El orden escolar dominante es de igual manera amenazado por rituales de resistencia *pasivos*, menos abiertos y demostrativos que los catalogados como activos.

Los rituales nunca poseen lo que el autor llama "opacidad neutral", y es por ello que el antagonismo expresado en los rituales de resistencia, se convierte en subversivo debido a la importancia estructural de las interacciones realizadas en la escuela.

Un ejemplo de los rituales de resistencia activos en el trabajo de McLaren se encuentra en la figura del "payaso" de la clase, el cual tiene la capacidad de detectar y poner en ridículo los principios tácitos o no expresados de los rituales "sagrados" en el aula. El joven bufón observado por McLaren es capaz de poner al desnudo la estructura "sacralizada", precisamente en el momento en el cual envuelve sus comentarios con el humor. Este carácter le genera una acogida significativa por parte de sus compañeros y en este sentido constituye un problema para los representantes de la institución, quienes se encuentran con mayores dificultades a la hora de sancionarlo.

La "envoltura" del humor no impide detectar el sentido de los comentarios, que ponen al descubierto lo arbitrario de las ritualizaciones oficiales: la risa revela que la clase ha captado el mensaje. Como sostiene Infland: "al obrar en contra de la seriedad (noción definida oficialmente por la clase dirigente), el humor comienza a poner en tela de juicio los valores recibidos (1994: 67) En

muchos casos el chiste ayuda a pensar lo impensable y a decir lo indecible (*Ibíd.*: 75).

Otra forma de resistencia que McLaren identifica es la que denomina "gramática social". Ejemplo de ella, son los componentes de "haraganería", los intentos por prolongar los momentos de recreo o de deporte y, a veces, las peleas.

En un colegio religioso con fuerte componente multirracial entre el estudiantado, como el que investiga McLaren, las resistencias y los rituales se transformaron en promotores del sentido de comunidad y de cohesión en la sección que fue observada.

En un ensayo más reciente McLaren (1997) señala que se está viviendo una *cultura depredadora*, a la cual se pueden oponer unas *políticas de resistencia.* Cultura depredadora es un ámbito donde la identidad se constituye, principalmente y violentamente, en torno al consumo y a las exageraciones de ese consumo. Sociedad de consumo y cultura burguesa se entrelazan en el contexto devorante del capitalismo global.

En ese ámbito se generan formas de resistencia en los grupos sociales e inclusive en la producción de los medios de comunicación. Esas reacciones utilizan el humor o también la violencia para expresarse. McLaren (1997: 19) recuerda que la paradoja surrealista de André Bretón –la de disparar contra una multitud de desconocidos– se aleja de la paradoja para hacerse acontecimiento leído en los periódicos. Ante esas reacciones violentas se reflexiona sobre la oportunidad de transformarlas en acciones concertadas. En síntesis:

- Es importante recuperar la urgencia de expresión y de respuesta a la situación "depredadora" y expresarse colectivamente. En un mundo fascinado por los asesinos

múltiples, es necesario romper esa gramática y oponerse constructivamente.

- La apuesta es la de oponerle a la cultura depredadora un conjunto de prácticas materiales e ideológicas, la fe sobre la posibilidad de acción conjunta y solidaria de los seres humanos.

Además, las formas de resistencia se dan en un contexto dialéctico en el que los grupos sociales demuestran tener conciencia de su "categoría" de oprimidos.

En América Latina, Duarte (2000) le da una lectura histórica al tema de las diferencias generacionales. Los modos de producción y la organización social han contribuido a construir la estructura patriarcal en las sociedades occidentales, que controla la sexualidad de las mujeres así como su autonomía económica.

De manera parecida, los grupos de adultos fueron construyendo una autodecepción de su papel en la sociedad y se arrogaron los atributos de la educación y de la transmisión de conocimientos a los nuevos grupos de jóvenes:

- Las relaciones en cada cultura y contextos específicos asumen formas caracterizadas por condiciones de poder y control verticalizadas: en este caso, los mayores sobre los jóvenes.
- La forma adultocentrista de concebir lo social le da nombre y contenido a lo juvenil.

En ese sentido, la resistencia es la respuesta del ámbito joven que salva también de los peligros de la idealización o de la criminalización. Los jóvenes no son la fuerza nueva y *futura* de la sociedad, ya que están *presentes* y no tiene la culpa de la disgregación y de los cambios sociales ya que, más que provocar esos cambios, reaccionan a ellos.

La resistencia se desarrolla en los campos de batalla del espacio institucional y respecto del cuerpo, ya que ellos se consideran los *lugares* de la represión. Para Duschatzky y Corea (2002), la resistencia expresa una actitud defensiva, una estrategia protectiva de los efectos riesgosos de una existencia al margen. En la investigación de las dos autoras, en la caída del paradigma de la autoridad familiar, la familia aparece como el lugar del refugio y del amparo: no tanto el lugar desde donde se da la salida al mundo, sino el lugar que ampara de un mundo inhabitable.

En el contexto de expulsión social que abordan, las dos educadoras argentinas apuntan a la existencia de la *invención* como recurso personal y creativo, más funcional de la resistencia. Los sujetos pueden enfrentar la situación extrema a partir de recursos inventivos.

En la escuela reproductora, la resistencia suele ser reducida a la resistencia de los educadores que no se adaptan a los cambios sociales y son productores de nuevos discursos. Ellos no pueden integrar a su visión del mundo los nuevos escenarios, menos sus estrategias educativas. En esa escuela, el estudiante es un ser histórico institucionalizado. La escuela suele ignorar el cambio violento de las circunstancias socio-históricas que dan algunos estudiantes y otras identidades juveniles. En los jóvenes, la resistencia no es sólo la oposición a dejarse moldear por una matriz básica. El concepto de resistencia, en efecto, se disuelve aquí al darse cuenta de que ante la disgregación de los elementos básicos que conformaban las instituciones (estado, escuela, familia) ya no hay "hacia qué" resistir.

Se puede hablar mejor de formas profundas de incomunicación en las que las instituciones reproductoras utilizan para tratar de moldear a jóvenes que ya no se dejan educar. La escuela los llama rebeldes o faltos de valores e insiste en interpretar lo que acontece fuera del nuevo es-

cenario social y de las nuevas identidades adolescentes (se les llama así aquí así, a sabiendas de que la famosa "adolescencia" es, ella también, construcción social en un mundo de muros derribados).

Por otro lado, resulta imperioso establecer la diferencia entre los conceptos de "resistencia" y "contra-hegemonía". Para ello se sigue la distinción hecha por Giroux y McLaren (1998). Además es importante señalar que el concepto de "contra-hegemonía" representa evidentemente una deuda de esos autores con la obra de Antonio Gramsci, filósofo del que se realiza una lectura que muestra convergencias con la Pedagogía crítica.

Para Giroux y McLaren, la "resistencia" es vista como la reacción ante las fuerzas de la dominación, el espacio que el estado del dominado reclama para sí. No deja de ser, sin embargo, una actividad espontánea, efervescencia que no tiene un planeamiento, una organización y un proyecto. La resistencia puede ser terca, inconsciente o subversiva, pero carece de un proyecto político, supera por poco la desobediencia:

La resistencia "suele reflejar prácticas sociales de naturaleza informal, desorganizada, apolítica, ateórica. En algunos casos la resistencia puede constituir una negativa no reflexiva y derrotista a someterse a diferentes formas de dominación; más aún, la resistencia puede ser considerada ocasionalmente una forma de rechazo única, arrogante e ingenua de las formas opresoras de regulación moral y política". (Giroux y McLaren, 1998: 17 y 18).

En cambio, "**contra-hegemonía**" implica un nivel de comprensión más político, una postura más crítica de la naturaleza de la dominación. Su forma de reacción es la oposición activa y organizada, que busca la creación de nuevas agregaciones sociales, de espacios públicos que los autores definen contra-institucionales. "Como campo re-

flexivo de la acción política de la contra-hegemonía desplaza la naturaleza característica de la lucha del terreno de la crítica al terreno, colectivamente construido, de la esfera contra pública" (*Ibíd.*: 18).

El concepto gramsciano de hegemonía se refiere a las relaciones que se establecen entre clases sociales (o grupos en general). Una clase social, en efecto, ejerce hegemonía sobre las otras, que son subordinadas. Para Gramsci, la hegemonía es ejercida no tanto a través de la fuerza coercitiva. Más bien las formas de poder se establecen por persuasión moral e intelectual.

En efecto, la burguesía ha sido la primera clase que ha necesitado crear a sus propios intelectuales: ellos tienen la función de organizar el consenso y mantener el poder (Morrow y Torres, 190).

Gramsci cree en el "buen sentido", en el sentido común con base racional de la gente. Son las estructuras opresivas las que no permiten expresarlo e intercambiarlo libremente. De ahí surgiría la capacidad de reaccionar de la gente, expresando primero resistencia, luego acciones más organizadas con el fin de reorganizar la sociedad: *acciones de contrahegemonía.*

Conclusión

La resistencia se convierte en una capacidad necesaria dentro del marco de la pedagogía crítica. Ya que permite a las y los sujetos no sólo la lectura de su realidad, como una realidad que les genera malestar, sino que también, permite una lectura propositiva de dicha realidad. A partir de la cual, se puedan desarrollar luchas contra-hegemónicas tanto en el espacio escolar como social.

Capítulo 4
¿ESCUELA IDIOTIZANTE?

¡No te olvides! Lo importante no es sólo entender el mundo de otro modo, sino también hacer algo para cambiarlo.

Antonio Gramsci

Introducción

Habiendo analizado el papel de la resistencia dentro de la institución escolar, cabe preguntarse sobre los límites reales de la misma en el marco de la investigación desarrollada, es decir, ya con mayor atención, dentro de los espacios "colegiales" escogidos como marco de referencia y en el contexto de la realidad costarricense. En este apartado, se tendrá como objetivo, ver dichos límites, desde un punto de vista a la vez teórico y práctico, como ya se ha insinuado previamente.

Punto de partida

Después de lecturas, discusiones, seminarios y varias actividades de preparación para la investigación desarrollada, cuando finalmente se entró al colegio para observar, surgieron las sorpresas. Algunas personas del equipo de investigación trabajan como docentes en la escuela secundaria, pero esta experiencia por sí sola no proporcionó las mismas informaciones sobre el proceso de aprendizaje que la observación sistemática de la actividad del aula realizada.

Tanto en una situación como en la otra se observa con desconcierto el desagrado, el dolor, el rechazo de los estudiantes en las aulas y hacia la institución educativa y,

al mismo tiempo, esa experiencia produce también en los investigadores, rabia y pesar. Los estudiantes son personas llenas de recursos y de vida, energéticos, ocurrentes, a veces francamente brillantes. ¿Por qué ese desempate entre ellos y la institución? ¿Debe ser así? ¿No es posible un verdadero cambio? ¿Dónde se encuentran las propuestas alternativas?

En los recuerdos del colegio de las personas del equipo inicial de investigación, cuando eran estudiantes, aparece también esa condición rebelde de adolescentes: el empeño político, las acciones como escaparse, copiar y no cumplir con las asignaciones. A pesar de esta empatía que generan las propias experiencias respecto de la experiencia de las y los jóvenes de hoy, se recuerda de forma diferente esas mismas prácticas, a la institución de entonces y a esos "otros" jóvenes. Se percibe el hecho de haberse graduado o "formado", una de los miembros del equipo investigador en Italia, los demás aquí en Costa Rica, como un logro o un paso necesario para otras oportunidades.

Esa formación ha sido el fruto de un pacto, un compromiso entre la estructura, sus imposiciones, sus aportes y actividades formadoras y, del otro lado, la y los adolescentes que los miembros del equipo investigador fueron, mismos que en muchos casos tuvieron que "renunciar" a la rebeldía posibilitadora de la indignación ante las injusticias. El pacto retiene (reprime) la furia interior ante esos actos indignos y ante los otros que, tal vez sin razón, indignaron. Pero, no necesariamente la búsqueda "adolescente", la rebeldía y la oposición al mundo adulto desembocan en el rechazo de cualquier ofrecimiento o adaptación pasiva al hecho de dejarse moldear por el *status quo* según el pacto social establecido o predominante.

En tal contexto, surgen entonces otras preguntas: ¿Cuáles son, en estos momentos, los ofrecimientos de la

institución a los estudiantes? ¿Son varios o se trata de un ofrecimiento homogéneo?

Los tiempos, evidentemente, han cambiado. Desde el ámbito de las ciencias sociales, y desde el interés por entender las pautas del desarrollo de los seres humanos y sus vinculaciones con el aprendizaje, se quisiera contar con más tiempo para la investigación de los cambios en la percepción, la atención, la memoria y otras funciones psicológicas superiores vinculadas con la exposición a "nuevas tecnologías" y vinculadas también con los significados sociales que les son atribuidos.

Parece que no siempre los seres humanos han sido habilidosos en cruzar la calle. Cuando, al comienzo del siglo pasado, los burgueses circulaban en sus esporádicos automóviles a menos de cuarenta kilómetros por hora, la muerte de los peatones era proporcionalmente más frecuente que ahora. La presencia de más automóviles, y más veloces, ha cambiado la percepción visual, la coordinación ocular-motora, la capacidad y velocidad de respuesta. No es necesario indagar más exhaustivamente para saber que la tecnología, el valor y el espacio, que le es asignado, han cambiado y está cambiando a los seres humanos.

Una investigación en profundidad tendría el objetivo de decirnos a qué nivel y de qué manera este cambio se ha realizado. Tan sólo basta mencionar el papel de la imagen en estos nuevos tiempos. La velocidad y la imagen suelen ser códigos de verdad: lo que no se ve en la televisión, no existe; lo que se vende como novedad en las telecomunicaciones, multimedia y otras tecno-ficciones tienen una obsolescencia programada muy corta. Para estar a la moda hay que comprar y botar rápidamente, produciendo eficientemente y consumiendo opulentamente.

Sin embargo, la reflexión que aquí se hace quiere vincularse con los cambios en la percepción, el procesamiento

de datos, la capacidad de respuesta de los jóvenes de hoy en relación con las metodologías y los contenidos didácticos, que tienden a hacer oídos sordos de los cambios. En ese marco, las nuevas tecnologías[20] son vistas en la escuela como auxilios externos mucho más que como elementos formadores cargados de significados con el potencial de modificar al sujeto. El discurso que acompaña estas llamadas nuevas tecnologías, abre el horizonte y amplía los significados, permitiendo que se ubiquen "para" y "en" la persona.

Al entrar en la escuela las ideas que revoloteaban en las personas del equipo de la investigación desarrollada eran muchas, pero hoy han sido heredadas al propio debate y en la toma de posición consiguiente. El equipo se informó así sobre conversaciones, entrevistas y jornadas de estudio a las que se invitó a "expertos"; pero, también, a estudiantes de secundaria. Se logró tomar en cuenta, por lo tanto, sus llamadas de atención a la institución y sus propuestas.

Los estudiantes señalan claramente el autoritarismo presente en la institución, mismo que ciega y ensordece al adulto frente al joven. Así lo dejan ver la mayoría de los testimonios proporcionados por ellos y ellas; los estudiantes de sétimo año aseguran, en una problematización recogida en el Doc. 9, tal realidad. Lindsay manifiesta que las y los estudiantes "necesitamos una educación menos represiva", y que "nos brinde espacios para escucharnos" (según Marilyn); para Mónica desde la casa y con la escuela se aprende a no escuchar al otro ("aquí hay profesores que no nos escuchan"); incluso Jacqueline asegura que las y los docentes no son del todo responsables de esa situación: "a veces los profes quieren escucharnos, pero casi nunca tienen tiempo, casi siempre están presionados por la materia que tienen que darnos".

20 Para un análisis crítico sobre este tema véase Gómez, J. (2010).

En cuanto a la represión, los jóvenes tienen anécdotas que transportan a la Edad Media. La gestión democrática de la Escuela no aparece para nada en sus relatos (así como no aparece, efectivamente, en las observaciones) y ese es su grito: la necesidad de ser tratados como iguales mediante una buena educación (Doc. 9); la urgencia de recibir un trato justo, una evaluación eficaz y equitativa (Doc. 4). En la evaluación, en el trato, con respecto al trabajo de los docentes, de los directores y del personal técnico de la institución, señalan irregularidades de todo tipo y un rosario constante de pequeños o grandes atropellos y verdaderos maltratos (Doc. 4, 5, 6, 7 y 8).

En esta fase de la investigación se encontró de todo: desde maltrato físico por parte de un director, un profesor que tiene la costumbre de vender los exámenes; a continuas solicitudes de dinero, por variadas causas, y a actos represivos que involucran sus cuerpos. El cuento de descoser los dobladillos de las faldas "demasiado cortas" no resulta producto de leyendas urbanas, así como parece hoy una leyenda urbana el relato de la institución que contrataba a un barbero que, sentado en la entrada "pela" a los estudiantes con el "cabello demasiado largo". Los estudiantes aseguran, en cambio, que es verdad, ubicándose cronológicamente en los primeros años de la primera década del 2000.

El equipo de investigación fue al colegio a realizar observaciones con los ojos abiertos en este sentido: toda esta represión, la descortesía en el trato y la inequidad en la evaluación, la falta de respeto y de norte en las relaciones generacionales, es de esperarse y – generaría – reacción. Por ello se buscó formas de resistencia: algunas se conocían previamente o se habían visto y experimentado por parte del equipo, siendo algunos de sus miembros docentes de secundaria.

El continuo pulso entre la institución y los estudiantes en cuanto a su expresión corporal y apariencia física es evidente: de un lado las intervenciones castigadoras, con respecto al uso del uniforme, la apariencia, el uso de elementos de adorno son ampliamente conocidos por todos los que gravitan alrededor del planeta "Colegio".

Es necesario investigar, por ello, el proceso mediante el cual funcionarios y colegas se transforman en guardianes de un supuesto orden y decoro que pasa por la manipulación de la apariencia física de los jóvenes. Ese "decoro" se defiende a partir de "normativas superiores". Curiosamente, el Ministro de Educación Pública, Leonardo Garnier quien está en ese puesto desde el 2006, no sigue el espíritu draconiano de esa norma del decoro que controla el uso del cuerpo de los adolescentes, él mismo usa el "pelo largo" y expresa ideas que no anteponen la apariencia a los contenidos propiamente didácticos tal y como se suele hacer desde los colegios. El ministro ha dejado claro que las disposiciones sobre ordenamiento institucional le corresponden a cada institución escolar[21] y no al ministerio[22] e incluso reconoce la necesidad de descentralizar

21 En la circular DM-019-07-11 se recuerda, en el punto 1 de los considerandos, que basados en "la aplicación del Principio de Autonomía Relativa del Centro Educativo, corresponde a cada institución educativa, en el marco de sus atribuciones y competencias, elaborar y reglamentar en forma escrita la normativa interna que regule su funcionamiento" (Ministerio de Educación Pública, 2011a).

22 El discurso "iluminado" del Ministerio de Educación instalado desde el año 2006, por un lado no deja de esconder contradicciones importantes y por otro lado, más que transformaciones en la jerarquía de la Escuela y en su cultura como institución, aparentemente está provocando resistencias y ajustes en sentido neo-conservador. Sería interesante estudiar a dónde lleva la "novedad" y cómo la lee la estructura y se acomoda para enfrentarla.

dicha entidad dado el centralismo atrofiante sobre la labor educativa[23].

Esa cultura de intervención sobre la apariencia, sin embargo, no cambia: los funcionarios responsabilizan a "mandos medios" y no tanto a las oficinas centrales del Ministerio; pero esa parece ser la intención del mismo ministerio, pues en la circular DM-019-07-11, en su último punto, Garnier recuerda a los Supervisores de los Centros Educativos su obligación junto con la Dirección Regional de "velar y fiscalizar que cada Centro Educativo cuente y aplique la normativa que haya emitido, como parte del Sistema de Control interno aplicable en esta materia" (Ministerio de Educación Pública, 2011a)

Otro elemento que interesa destacar es la denominada "observancia del programa". Sobre este tema se podrían realizar muchos comentarios: se puede empezar con una inquietud. Las entrevistas con estudiantes de escuelas privadas costarricenses evidencian que el tiempo que se le dedica a la preparación de los "Exámenes del Ministerio" es muy poco. Se recortan, dentro del trabajo cotidiano unos pequeños espacios para ese fin y, sin embargo, los resultados finales son buenos.

Choca comparar lo anterior con el largo discurso en que se pierde la actividad didáctica en las instituciones educativas observadas, en las cuales se repiten y se resume para los estudiantes, invitándolos así a una memorización automatista. Los estudiantes están continuamente invitados a digerir síntesis precocidas de "materia". De ese proceso de síntesis no han sido nunca actores, esos materiales no les interesan, todo esto en un contexto que los manipula, los

23 Así se deja ver en el artículo 3 del Decreto Ejecutivo 21896: "Que el centralismo administrativo y técnico del Ministerio de Educación Pública no ha permitido superar plenamente los problemas funcionales de nuestro sistema educativo…" (Ministerio de Educación Pública, 2011).

ofende y los oprime. Desarrollan así una respuesta en la que boicotean hasta los procedimientos más elementales. Lo "fácil", repetido y masticado de la misma manera al infinito, en lugar de abrirse al conjunto, de servir para la inferencia y la construcción intelectual, se encuentra con la duda, la desconfianza, la resistencia, quizás, y, finalmente, con el saboteo por medio del "error".

La construcción de la guía de observación

La investigadora María Bertely (2000) reflexiona acerca de la entrada al campo en una investigación de corte etnográfico en educación. Constitución de campo, construcción del objeto de investigación, niveles de análisis, papel del investigador en cuanto sujeto y objeto del conocimiento: son algunas de las reflexiones y cuestionamientos que guían este tipo de investigación. Bertely Busquet recuerda que el estudio de la educación ha sido abordado por diferentes disciplinas de las ciencias sociales y la diversidad disciplinaria se justifica por las dificultades de insertar lo educativo en un campo metodológico y teórico específico. Hay que reconocer la urgencia, en este lugar y momento histórico específicos, de ofrecer propuestas para el cambio en el ámbito educativo, mientras la velocidad de las transformaciones en el campo cultural y social es abrumadora.

Tradicionalmente, la aplicación de pruebas estandardizadas y los "diagnósticos" individuales del contexto socio cultural en el que están inmersos las y los estudiantes, han sido parte de las prácticas de indagación a las cuales se ha recurrido desde un enfoque psicologista y positivista del desempeño escolar.

La propuesta de Bertely es, en cambio, la de enfatizar la importancia de los aspectos culturales y sociales del trabajo escolar, y de incluir el carácter constructivo de la dimensión conceptual y analítica que se emplea en cada caso analizado.

Al proceder de esa forma, también la formación del maestro es tomada en cuenta. La cotidianidad escolar es documentada y analizada a través del uso del diario de campo, de los registros de observación, de las entrevistas.

El investigador educativo, según esta propuesta, se convierte en antropólogo, al poner el contexto en el centro de su interés a los sujetos escolares atravesados por su realidad social y política.

Bertely introduce el concepto de "cultura", típicamente derivado de la antropología, en cuanto clave para la interpretación de lo que sucede en el aula y en la escuela en general. Esos estudios serán "en caso" y no "de caso", trabajo que se esfuerza por "particularizar la generalidad" en lugar de hacer lo contrario.

¿Etnográfico como cualitativo? La respuesta no es univoca. Se escogió, en este caso, inicialmente, apostar a un estudio de tipo interpretativo que acepta el reto de examinar particularidades en contexto, para construir, a partir de allí, hipótesis y propuestas generales.

Por su parte, Bertely elige ubicarse en un contexto epistemológicamente delimitado por la psicología social y el interaccionismo simbólico, la sociología comprensiva y la tradición antropológica. Es una base epistemológica que, reconoce la autora, está lejos de ofrecer un panorama acabado y que, sin embargo, proporciona un ámbito a partir de donde construir metodología. Por el otro lado, queda claro que tampoco el uso de técnicas o instrumentos de investigación dados garantizan *per se* que quien investiga esté ubicado en el campo de la etnografía.

La investigación denominada Alfabetización Crítica ha tenido varios momentos metodológicos de tipo cualitativo: primeramente incursionó en esta especie de etnografía educativa para luego ahondar en la investigación acción participante (IAP). Una de las interrogantes que debe guiar

es la relativa a la pregunta que informa sobre el interés del investigador. La investigación etnográfica, según Bertely (2000), reconoce siempre la importancia de las *pre-nociones* y la presencia de preguntas generales iniciales, sin faltar a la vigilancia de la recuperación de las categorías sociales de los sujetos que se investigan, para llegar a una síntesis comprensiva.

En el caso de la investigación desarrollada, se creyó en un comienzo que la pregunta estaba muy clara. En un inicio el interés, fruto de lecturas, de investigaciones previas que tomaban en cuenta la observación pero, también, una lectura crítica en general de la realidad social y política del país, iba orientado a detectar estrategias de resistencia en las aulas, fácil previsión en un contexto de clima de aula caracterizado por la verticalidad y el autoritarismo. Pero, ante complejidad propia de la realidad educativa el interés se "desvió" hacia la de-construcción cognitiva que se opera en el espacio del aula.

Al acercarse a las aulas, "armados" de la propuesta teórica que vincula la construcción del aparato cognitivo con un marco constructivista[24] en el proceso de enseñanza

24 El interés futuro es el de investigar a fondo otras contribuciones que aclaren la relación existente entre el constructivismo y la Pedagogía crítica. Por el momento se hace mención de algunas contribuciones teóricas que guían al atreverse a realizar la conexión mencionada. Primero, hay que acercarse a la obra de Vygotski, quien ha sido llamado un construccionista social (Rosas y Sebastián, 2001) y a quien puede considerarse epistemológicamente afín a las propuestas de la Pedagogía crítica. Ese acercamiento que se puede explicitar mencionando, por ejemplo, la lectura y apropiación, por parte de Vygotski, de los planteamientos de Lenin en ámbito de política y educación. Se desea proponer una reflexión sobre la posible convergencia de Vygotski y la Pedagogía crítica a través de la relectura de Gramsci, quien, al tomar conciencia de la dimensión subjetiva de la acción social sugerida en las categorías teóricas de Marx, no reducía su análisis del capitalismo

aprendizaje, se buscó verificar la presencia de estrategias incluyentes. A partir de este proceso, la observación se devolvió poderosamente la evidencia de que Vygotski, Bruner, y Ausubel no solamente no se aplican, sino que la "puesta en escena" de la clase evidencia una actuación opuesta a la que se busca o pretende.

La educación tradicional, que se expresa a través de interacciones autoritarias, verticales, excluyentes, de manipulación del cuerpo, no es "contaminada" por propuestas del conductismo (como a menudo se escucha, equiparando "mala educación" a "educación conductista").

Con asombro puede verse lo que parece conformar, en la relación de enseñanza-aprendizaje, con un verdadero plan de desmontaje de capacidades cognitivas. ¿Qué habría dicho Vygotski, con su propuesta de la Zona de Desarrollo Próximo y su visión del papel educativo del docente?

Implícitamente se parte aquí, como marco de referencia, de las propuestas constructivistas:

- Aprendizaje por descubrimiento.
- Aprendizaje significativo con enlaces importantes en la vida de los estudiantes / conocimientos previos.
- Utilización de la "cultura popular".
- Construcción permanente de la motivación.

Ahora bien, se ha podido constatar que ninguna de estas modalidades se suele observar. Entonces, ¿Qué se observa?

---

sólo a la economía política y ofrece la posibilidad de analizar el contexto dentro del cual los sujetos sociales se forman y se transforman (Morrow y Torres, 1996). A la vez, parece importantes las numerosas contribuciones que, a partir de los años 90, en América Latina, han querido proponer una relectura de Vygotski en el momento histórico actual (Bouzas, 2004; Castorina et al., 1996; Moll, 1990).

El profesor tiene su planeamiento, dentro del cual no suelen haber participaciones de los estudiantes que no sean preguntas de "puntuación sobre el texto ya escrito", por lo que el humor resulta entonces una interrupción frecuente, apareciendo con frecuencia, las bufonadas como ritual de resistencia acotada por McLaren (1987) y explicada en apartados anteriores.

Se hacen muchas preguntas sobre la metodología, las fechas y los contenidos de las evaluaciones, y *se pierde mucho tiempo* en eso. El estudiantado externa el temor hacia las pruebas sumativas (exámenes) y el profesorado el centralismo que ellas ocupan en el ceremonial escolar. En ese sentido, los profesores(as) recalcan, escriben fichas, insisten sobre temarios y contenidos. Así, la evaluación y el discurso sobre la evaluación toman un tiempo larguísimo. Los 200 días resultan ridículos[25] si se evidencian esas pérdidas de tiempo.

Se construyeron, por lo tanto, guías de observación que tomaran en cuenta el hallazgo de lo que parecía estar organizado de manera tan coherente que parecía correcto llamarlo un plan o un proyecto. ¿Adónde llevaba ese proyecto?

En las guías de trabajo destaca la necesidad de observar los siguientes elementos:

- Anotaciones, críticas, explicaciones, ubicación de la clase del día con respecto a la materia / currículo en general.
- Anotaciones que vinculen la vida, los intereses, los chismes o los chistes con la materia.

25 En Costa Rica la duración del año escolar es teóricamente de 200 días. En la práctica los días efectivos son menos y aún podrían reducirse sí se cuenta lo que se hace en el aula, tal y cual lo observamos.

- Anotación de las participaciones de los estudiantes, crear sistema de abreviaciones para ver si son acotaciones graciosas; solicitudes de aclaración sobre lo mismo.

Sobre la desestructuración cognitiva

En un Liceo metropolitano, para realizar la observación mencionada se siguió los pasos de una entrada al campo que refiere a los tres niveles de reconstrucción epistemológica propuestos por María Bertely (2000): se tomó en cuenta la acción social significativa que aparecía en la vida diaria de la institución, se tomaron como referencia las coordenadas históricas y culturales que sirven para darle sentido a esas acciones, se prestó atención al modo de construcción del discurso hegemónico y a la distribución simbólica de ese poder en el contexto de la cultura escolar.

Como se vio anteriormente, las primeras inferencias y conjeturas a las que llevó el proceso giran en torno a la verticalidad de las relaciones y al control autoritario de los estudiantes, siendo el control del cuerpo de los jóvenes uno de los principales campos de batalla como se analizará en los apartados siguientes, mismos que incorporan las experiencias de investigación realizadas en otros colegios.

Muy pronto, las actividades de recolección de datos, en cambio, empezaron a dirigirse hacia la construcción de lo cognitivo propio de la actividad, puede llamársele por un momento de enseñanza y aprendizaje, por lo que lo que se observa suceder se ubica, paradójicamente, en lo opuesto de lo que proponen los manuales de didáctica, no importa cual sea el enfoque teórico.

Al proponerse observar la relación profesor-estudiante, se preparado un instrumento para la recolección de datos relativo a la presencia y cualidad de los saludos, la ubicación en el espacio de los actores, uso del espacio y elementos

tales como quién iniciaba a hablar y la calidad de las intervenciones de los estudiantes en el aula.

A partir de la recolección de esos datos se identificaron algunas tendencias:

Los estudiantes no hablan nunca. "No hablan" en el sentido que ni una vez la clase fue encomendada por sus aportes, la puesta en común de sus saberes, la interrogación acerca de sus intereses, su bienestar, sus entusiasmos.

Nunca se le dio espacio a una reformulación de lo expresado por el profesor y no se asistió ni a un solo enlace, propiamente realizado, con la clase presente o con la lección anterior. Se entiende como "**enlace**" la actividad educativa que prevé la continua vinculación de los nuevos temas con el material ya trabajado en clase. Esa vinculación es una reconstrucción activa y participativa del "dónde estamos" con el relato, la materia, los conocimientos, "qué significado tiene eso para nosotros" y también respecto del "qué prevemos que vaya a seguir".

No se asistió a conferencias o exposiciones preparadas por los estudiantes en ninguna asignatura. Los profesores llevan suelta y abiertamente la batuta de su monólogo público, parecen tener un norte bien claro, un discurso ensayado, seguros de que el papel del estudiantado es el del observador pasivo o a veces del observador participante, pero seguramente nunca el del actor protagonista y creativo.

Hay espacios en los que se comenta brevemente sobre la "deserción" o la enfermedad de un compañero, pero con una modalidad entre paréntesis, un inciso, casi un chisme, para romper el ritmo de la clase, sin tomar decisiones o sugerir respuestas.

Otras intervenciones de los estudiantes son preguntas sobre lo que se están viendo o, mucho más frecuentemente, preguntas fuera de contexto. Éstas son preguntas

relativas a una inquietud de tipo administrativo que el estudiante rumia sí y de repente escupe, o, más a menudo, el resultado de una conversación entre dos o tres personas que provocan una intervención ajena al contexto.

La modalidad de intervenir sobre temas ajenos al momento didáctico es seguramente influenciada por la estructuración de la clase. En esa estructuración se "siente" que algunos docentes le *dan largas* al momento didáctico en sí. En efecto, se ocupa el espacio de la lección con larguísimos preámbulos de tipo administrativo: discursos sobre horario y función de los próximos exámenes, distribución de los mismos[26]; adquisición de materiales y sus características, su función, su ubicación. También, existen diversas interrupciones de tipo administrativo. Luego hay descripciones de tareas y materiales. Este es un momento, por ejemplo, que se presta para un rosario de preguntas en las cuales se nota otra característica recurrente del estudiantado observado, al igual que en espacios denominados temarios para los exámenes, y que comentaremos a seguir: las preguntas individuales repetidas.

Los estudiantes no actúan ni se perciben como grupo. La fragmentación es un concepto recurrente en las modalidades didácticas, producto de una actividad resistente por parte de los docentes, más que de la intención didáctica. Si fuera una intención educativa, sería la de reducir el material a elementos básicos con la finalidad de una mejor asimilación y concatenación entre ellos, pero la concatenación de los conceptos o los elementos no aparece como actividad intencional programada por él (la) docente.

Lo anterior, es uno de los elementos que provoca la direccionalidad de la actividad didáctica, del docente hacia

26 No se quiere hablar aquí del momento de la corrección de los exámenes, un momento importante que sería oportuno, en cambio, ampliar y llenar de significado.

cada uno de los estudiantes, no como grupo, sino individualmente. En el transcurso del año lectivo el mismo espacio parece indicar cómo se va destramando la constelación del *grupito* de estudiantes que rodea al o la docente, y el grupo de quienes a los que no se dirige la actividad didáctica ni la atención del docente. En el fondo del aula, estos "olvidados" se balancean en la silla, mantienen conversaciones seguidas o esporádicas con uno o dos de sus vecinos, teclean en sus teléfonos celulares, a veces mandan mensajes gestuales o verbales a otros estudiantes, discuten en el aula. Su atención de personas virtualmente ignoradas por la intención comunicativa del o de la docente, en algunos casos lucha por mantenerse vinculada a la actividad de aula, luego, como es obvio, *salta* y se da por vencida. En algunos casos estos estudiantes periféricos buscan la inserción en la actividad de aula a través del humor, pero es muy difícil que esos intentos generen una recuperación de la actividad de la clase y de la atención.

Fragmentación es una palabra que puede servir para describir diferentes momentos y situaciones en la institución escolar. Uno de estos consiste en las famosas preguntas que las y los estudiantes repiten sobre el mismo tema. Parece que la misma respuesta ofrecida por el docente a otro compañero, no satisface ni pertenece a todos. Curiosamente hasta docentes normalmente un poco secos o hasta bruscos con los estudiantes, acceden a repetir la respuesta ya proporcionada a otro (a) estudiante. Es necesario especificar que tal "cortesía" se aprecia más en el ámbito de aclaraciones administrativas que cuando los y las docentes están explicando o exponiendo su materia. Preguntar si eso "**entra en el examen**" parece ser más autorizado que pedir una nueva explicación, tal vez a través del reclamo: "no entiendo". Parece también que los docentes observados se sienten alagados (tal vez sea un término

demasiado fuerte) ante la solicitud de explicación, o bien que se sientan cómodos en ese espacio administrativo que a veces parecen querer estirar en detrimento del espacio de la enseñanza en el sentido estricto del término.

La atención se mantiene por lapsos de pocos minutos. De nuevo fragmentación, en esta ocasión de la atención individual. En el caso anterior, los estudiantes excluidos de la atención del docente parecen personas que caminaran hacia un grupito de gente conversando en una fiesta, para tratar de insertarse. Lo hacen utilizando el humor, por ejemplo. En este otro caso, la sensación es que de repente el muchacho (a) quiera protegerse del aburrimiento, del sentido de ser extraño a lo que sucede, de la confusión cognitiva u otro. Parece que, de repente, se repliega como quién se protege la cara con la parte interna del codo, para no recibir un golpe. Simplemente "desenchufa" su atención después de haber examinado brevemente lo que se le propone. El análisis que en ese breve momento realizan los lleva a desprenderse de esa actividad para volver o tratar de volver más tarde. En algunos casos será "demasiado tarde" en el sentido de que se habrán perdido un anillo clave de la cadena del razonamiento y se quedarán afuera de la explicación o de la concatenación.

Muchas de estas breves huidas hacia la conversación con el vecino transformarán la experiencia de la clase de los muchachos y las muchachas en un colador del discurso del docente. Lo que el docente está diciendo en su monólogo centralizado se quedará con ellos resumido, por los conocidos mecanismos de la memorización de un discurso oral, pero también "lleno de huecos".

Hay clases en las cuales el profesor y la profesora recitan frente a un auditorio que los capta (con un monólogo), quizás por el espacio de tres, cinco, raramente diez minutos y se concede otros tantos minutos de actividad

alternativa, por así decirlo, a la lección. De esta manera, el discurso del docente llegará necesariamente fragmentado y será solo parcialmente reconstruido con la ayuda del auxilio didáctico (libro, fotocopia, apuntes de la lección) en la casa. Aquí es importante desarrollar el tema de la guía docente para la realización de las tareas a realizarse en la casa, tema mencionado anteriormente. Al igual que para las demás actividades de aula, la explicación, la función con respecto al material didáctico, la recuperación en el aula de la tarea realizada en la casa, sufre incongruencias de subutilización. Igual que antes, no se asiste a la propuesta, al aporte de los estudiantes, al recurso a sus saberes, a la construcción consciente del docente de un puente para la motivación y la vinculación cognitiva de la tarea con la actividad didáctica realizada[27].

En las situaciones observadas, nunca se aprecia el recurso a la reformulación en el caso de la solicitud de volver a explicar la tarea, ni el recurso a ninguna metodología que propicie la unificación, la vinculación, la construcción cognitiva, o bien, el sentido de grupo.

Es necesario indicar aquí, a modo de recomendación para investigaciones futuras, que los lapsos cortos de atención de los estudiantes observados pueden ser parte de un desarrollo esperado para niños menores de edad. En efecto, un abordaje construccionista "clásico" esperaría diferentes fases del desarrollo por edad, una serie de etapas de equilibrio hacia etapas sucesivamente más sofisticadas de acomodo y respuesta al ambiente en el que se vive. Conforme con esa visión, poder concentrase con una tarea abstracta y pasiva por periodos muy breves es típico

27 La tarea muy pocas veces tiene la función de preparar el trabajo sucesivo, pero esto llevaría a un discurso largo sobre la oportunidad de fortalecer la Zona de Desarrollo Próximo utilizando la tarea como desafío.

de los primeros grados de la escuela primaria más que del colegio.

No es este el lugar para polemizar con la perspectiva indicada ni proponer para la niñez y la adolescencia una "escalada" en lo cognitivo que responda al entorno sociocultural y a las modalidades socialmente aceptadas de vida como lo supone Cole (1996).

De todas maneras, es necesario reflexionar sobre el hecho de que lapsos de atención tan cortos en un entorno escolar y académico dado, contribuyen a castigar a los y las muchachas, haciéndolos más fácilmente sujetos de exclusión. Les impiden utilizar el colegio para realizar sus metas, sus proyecciones a futuro en el plano vocacional. Los exponen a riesgos para su autoestima, en su proceso de autoconocimiento y construcción de la identidad adolescente.

No se recurre a los saberes de los estudiantes. Cuando muy rara vez los(as) estudiantes aportan algo que aprendieron fuera del aula, algunos de los docentes más sensibles lo toman en cuenta, pero no se asiste a la integración de esos saberes ni a la construcción de la estructura de la clase alrededor de ellos.

Los conocimientos previos de elementos de la misma asignatura que se está viendo, no son rescatados ni trabajados, siendo también el papel de la tarea en la casa, como se ha visto, menospreciado o subutilizado.

Las clases de música[28] que concretamente se observaron consisten en trabajar elementos muy básicos de lectura musical, ensayos de canto y bailes, mal definidos, como "bailes típicos". Estas últimas actividades interesan a un reducido grupo de participantes, mientras que

28 Estas se observaron en el 2008 antes de las reformas a tal asignatura realizadas por el Ministerio de Educación a partir del 2010. Según criterios de estudiantes abordados en una problematización en octubre del 2011, esta realidad no ha cambiado mucho a pesar de tales reformas (Doc. 9).

el resto de los estudiantes se pierden, a veces físicamente saliendo del aula, con o sin pretexto. Parece que la docente en este caso estuviese más interesada en el pequeño grupo de bailarines escogidos que en conceder importancia a los "escapados".

La música es una de las pasiones más grandes de los pre-adolescentes y adolescentes, pero esa reserva de motivación y de conocimientos no se utiliza ni siquiera en una asignatura que podría aprovechar muchísimo el entusiasmo y los conocimientos previos del estudiantado. Montar una clase de lectura musical sobre una tonada de moda, por ejemplo, cuidándose de escoger temas de buena factura técnica y de contenido apreciable, iría más allá de lo que se ha llamado aprendizaje significativo y tendría todos sus beneficios.

Conclusión

Dotando de complejidad al razonamiento, puede verse que el cambio cognitivo se localiza no solamente en la asimilación de tareas y contenidos "didácticos", sino además en las prácticas culturales.

La relación profesor-estudiante es parte de las coordenadas que se pueden denominar "prácticas culturales": aprender y ensayar esta relación, por ejemplo, dispara una construcción de sí, funcional en el ámbito social. La escuela en general no es solamente un lugar para absorber conocimientos sino que "los saberes" son también aquellos de la socialización. Esos saberes entran en el círculo de la construcción del "sí mismo", proporcionando a los jóvenes datos acerca, entre muchas otras cosas, de quiénes son, del grado de aceptación que reciben de los demás y también de cuál es la manera socialmente deseable de relacionase con la autoridad y con los pares.

Se pudo llegar así a vincular dentro de la investigación, lo propiamente "didáctico" con todas esas prácticas, formas de relación, "culturas de aula" o institucionales; además de vincular, de esa manera, diferentes inquietudes al desarrollar las respectivas observaciones.

En efecto, en la historia de la investigación, la atención hacia esas formas de resistencia y hacia otras como el autoritarismo, el control del cuerpo y de la capacidad de manifestarse críticamente, dio lugar a consideraciones y preocupaciones ante una operación de "desmantelar" cognitivamente al estudiantado a través de acciones repetidas y específicas.

Asimismo, las y los profesores, como se ha visto, presentan los temas, sin invitar a los estudiantes a vincularlos, describirlos y aportar sus saberes.

En este colegio josefino donde se observaron varios grupos recibiendo lecciones, aparte de la hora guía dada por un profesor de religión, nunca se registró ninguna participación del estudiantado. No se registró la presencia de investigaciones, aportes ni conferencias. Además, la escasísima toma de la palabra por parte de los estudiantes, consiste en completar la oración o la idea del docente.

Los guiones (Cole, 1996) con la intervención de los cuales los sujetos se socializan, son más poderosos que, por ejemplo, los cambios estructurales propuestos por nuevas cúpulas. En el caso costarricense, el Ministerio de Educación aunque "iluminado" no parece lograr incidir en la estructura del sistema-escuela, así como se ha venido petrificando, su funcionamiento y su lógica interna.

Durante la estadía en las instituciones escolares se habló y trabajó por largo tiempo con muchos(as) docentes y recogido sus inquietudes, ideas, protestas. Queda claro, puede señalarse como conclusión, que ellos, más que el problema son parte de la solución, aunque para esto, de-

berán tomar parte de la misma de forma decidida. En este momento histórico es importante compartir con las y los docentes la razón de ser de la situación presente.

Capítulo 5
ESCENARIOS INVESTIGATIVOS DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: CULTURAS COLEGIALES, JUVENILES Y POLÍTICAS

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Paulo Freire

Introducción

En este apartado se presentan algunos componentes de la investigación "Alfabetización crítica en la cultura escolar: cultura política en la educación secundaria costarricense". Proyecto que inició sus actividades en el año 2005. Aquí se hará referencia a la información recogida entre el 2006 y el 2008. También se compartirá algunas ideas sobre Paulo Freire que inspiraron el desarrollo del proyecto; en un tercer momento se tratará de categorizar las nociones de lo cotidiano en las culturas colegiales; en cuarto lugar, se presentan perspectivas de los jóvenes sobre la cultura colegial.

En este sentido, el proyecto "Alfabetización Crítica en la Cultura Escolar" se formuló en su desarrollo el siguiente problema de investigación: ¿De qué forma puede contribuir la pedagogía con la resignificación de la cultura política y los principios democráticos en la educación secundaria, necesarios para colaborar con la construcción de un estilo de desarrollo nacional, comprometido con la defensa del desarrollo humano sostenible o una lectura crítica del mismo, analizando y construyendo alternativas, por ejemplo, como el "buen vivir"[29]?

29 Entendemos por ello, buena vida, calidad de vida o una vida digna o integral.

Además, el proyecto, se planteó los siguientes objetivos subsidiarios:

- Contribuir con la resignificación de la cultura política en la educación secundaria.
- Articular en Costa Rica un campo de investigación educativa, sobre la cultura política en las culturas colegiales.

La educación como problema

Los colegios públicos costarricense, como ya se ha señalado en apartados anteriores, muestran graves signos de deterioro en términos de cobertura y permanencia de las y los estudiantes (eficacia del sistema educativo), al punto de que Mora y Ramos (2002: 25) sostienen que "en promedio anual, el sistema de educación secundaria diurna no logra retener a 1 de cada 10 adolescentes". Y agregan:

"hay una brecha entre la capacidad de retención de adolescentes en el sistema educativo entre los centros públicos y privados. Mientras la exclusión en centros públicos alcanzó un 13.4% en el 2002, en los centros privados fue de 1.8%... En ambos casos, urbano-rural, los porcentajes alcanzaron cerca del 12%. En el sétimo año se empezó a desgranar el camino por secundaria, ya que uno de cada cinco adolescentes que cursó ese año abandonó el estudio, lo cual es evidente en los centros públicos" (*Ibíd*.: 27)".

Con respecto a la situación presentada, los datos no han sido modificados. A pesar de los intentos de las instituciones públicas de aportar mejoras a la educación secundaria, la exclusión (deserción) sigue siendo un problema grave, tal y cual lo confirma el III Informe del Estado de la Educación, quien afirma refiriéndose a este tema: "el problema y sus causas se mantienen, y los avances, aunque importantes, todavía no alcanzan" (CONARE, 2011: 124). La exclusión golpea a los sectores y clases sociales más

vulnerables evidenciado una desigualdad impresionante (*Ibid.*: 125) El nivel de escolaridad nacional apenas supera los 8 años y el 50% de los jóvenes en edades entre 16 y 17 años están fuera del sistema educativo (CONARE, 2011).

Lo anterior refuerza la idea de que el sistema educativo formal costarricense no está exento de fisuras y que, más bien, no cumple exitosamente con el objetivo de asegurar un desarrollo humano sostenible para el país. El problema de la desescolarización y del rezago educativo, particularmente graves en secundaria[30], tiene carácter estructural, y entre sus efectos inmediatos, destaca la baja escolaridad y la expulsión del sistema educativo tal y como se documentó en el párrafo anterior. Dicha situación afecta tanto las posibilidades y oportunidades de bienestar de esos jóvenes ciudadanos como el nivel de integración, equidad y cohesión social de la Nación (*Ibid.*: 36).

El problema y las consecuencias de la alta desescolarización en la educación secundaria pública, es un asunto bien documentado en la investigación educativa del país. No obstante, el estudio en profundidad en los mismos contextos educativos y desde la perspectiva de todos los actores y actrices de la relación formativa no ha sido suficientemente relevante. En particular, falta ahondar en los motivos de exclusión –o en la mal llamada "deserción"- del sistema por parte del estudiantado. La investigación desarrollada definió así, como uno de sus objetivos, el caracterizar el currículo escolar y las formas de resistencia cultural en las culturas escolares, porque se partió de que sólo con la observación y el conocimiento en profundidad de los ambientes escolares, de sus dinámicas y resistencias,

30 Por ejemplo, durante el período 1990-2002, los niveles de desgranamiento escolar (opuesto al éxito) en primaria se han mantenido por debajo del 40%, en tanto para el III y IV ciclo de la educación secundaria, han representado niveles iguales o superiores al 60% y al 70% respectivamente (Mora y Ramos, 2002).

es posible ofrecer posibles respuestas a la pregunta por los motivos de la deserción.

Menos aún se ha trabajado en el país en la elaboración de propuestas pedagógicas pertinentes[31] para hacer del currículo escolar un espacio donde sea posible conciliar los intereses de los estudiantes, con aquellos del sistema educativo y de su contexto, para replantear los procesos de alfabetización que se desarrollan con los estudiantes de secundaria, en el sistema educativo. La alfabetización ha sido entendida en sentido estrecho como el proceso de enseñar a los estudiantes las herramientas y los conocimientos considerados fundamentales, para lograr su inserción exitosa en la vida productiva y ciudadana del país. Estos conocimientos y la forma en que se los administra, constituyen el currículo escolar, fundamentalmente, contenidos específicos de las asignaturas básicas y especiales del plan de estudios, que generalmente se presentan de forma aislada y descontextualizada a los estudiantes (currículo oficial[32]).

A pesar de la existencia actual de una fuerte desarticulación de los espacios sociales tradicionales y de los números desalentadores del sistema educativo; los colegios constituyen un lugar de contención física y emocional para los jóvenes, un medio de socialización y de construcción de nuevas identidades, un espacio para la producción y no

31 Entendiendo por pertinencia las propuestas tendientes a fomentar la criticidad, las capacidades creativas, más allá de la mera funcionalidad mercantil y cambios que bien se podrían considerar "efectos de superficie", como la marca indeleble del transito por las reformas de mecánica tecnocracia o por los efectos de "gravedad" de la meritocracia propia de cada gobierno, y en donde lo único constante ha sido una propuesta de estado tendiente al neoliberalismo, la desregulación y la represión, lo cual también se observa en los discursos de lo educativo.

32 En el apartado siguiente se ahondará sobre temáticas relacionadas con el currículo: el oficial, el real, el oculto y el paralelo.

sólo para la reproducción de importantes valores y prácticas democráticas, además de un medio de transición y preparación para la vida productiva.

La educación constituye un campo de interés social porque tiene a su haber formar a los futuros ciudadanos y trabajadores del país. No obstante, vista en detalle, en el cumplimiento de sus funciones en los espacios escolares, la educación y los procesos pedagógicos que desarrolla, revelan una fuerte ausencia de vínculos entre las necesidades de los procesos educativos, las necesidades de los jóvenes y los retos del contexto local, regional, nacional y global que se está viendo nacer.

Esta desvinculación, o en otros términos, la ausencia de una perspectiva de 'totalidad'[33], obedece al acento marcadamente economicista (primero desarrollista[34] y luego mercadocentrista) que en los últimos sesenta años ha inspirado las orientaciones y políticas educativas en el país. Restringidas las funciones de la educación en el imaginario social costarricense, concibiéndola como un medio para alcanzar el desarrollo económico personal y de la nación, olvidadas sus obligaciones y retos políticos y culturales con la protección de la equidad y la diversidad, la

33 Desarrollar la práctica educativa con perspectiva de totalidad (es) –como tropo que permite pensar el horizonte y reconocer lo diverso en las miradas que lo habitan en su contingente condición–, implica reconocerla como ese 'espacio ecológico de cruce de culturas', llamando a mediar reflexivamente para que las y los estudiantes desarrollen una comprensión crítica del contexto, de su lugar y de sus posibilidades de acción en él.

34 Con desarrollismo, en este caso, hay que referirse al énfasis economicista del término. Las orientaciones y políticas educativas en Latinoamérica, han estado fuertemente presionadas por los intereses tecnocráticos de la cultura social. La educación ha sido concebida en el imaginario societal como el espacio social que tiene por función, la creación de fuerza laboral y valores cívicos, acordes para 'modernizar' la vida económica y política del país.

educación parece estar contribuyendo fuertemente al ensanchamiento de las desigualdades sociales y a la ausencia de sentido. En este contexto la investigación de la cultura política en las culturas escolares, así como la construcción de un modelo pedagógico para la alfabetización crítica de los jóvenes en la secundaria, responden a la necesidad más general de revitalizar el sentido político, democrático y pedagógico del trabajo educativo.

En el contexto señalado, el sistema educativo costarricense está en crisis. Urgido por responder a los desafíos de un mundo en reestructuración y, a la vez, por conservar lo mejor de la tradición democrática nacional, se mueve en medio de profundas tensiones políticas. Finalmente, lo que está entretejiéndose, es el modelo de desarrollo que orientará el futuro de Costa Rica, y los mecanismos a través de los cuales la educación contribuirá a su formación. Por eso, la crisis del sistema educativo costarricense bien puede decirse que gira en torno a la definición misma de sus finalidades.

La pedagogía crítica desde Paulo Freire: ética y política

Para continuar la idea de la necesidad de producir una propuesta pedagógica acorde con las necesidades e intereses de los y las educandos y buscando dar respuestas las expectativas y desafíos de los sujetos educativos, se propone analizar con más detalle la propuesta pedagógica de Freire para quién el fin principal de la educación es la emancipación del sujeto, proceso que para no ser bancario debe lograr la autoliberación, esto es, que el oprimido construya por sí mismo los medios y procesos para su liberación.

Ese proceso pedagógico de la indagación esperanzadora es dialogal y democratizante, político y ético, cognitivo y experiencial. Consiste en una propuesta pedagógica viva, concreta, histórica y contextual, que intenta, como

dice Freire (2003: 40), devolverle la palabra al sujeto, una palabra que comunica en la horizontalidad, pues tanto se aprende al enseñar cómo se enseña al aprender.

Para este pedagogo brasileño la horizontalidad es central en el proceso educativo: tanto la enseñanza como el aprendizaje son partes integrales del mismo, siendo éste un proceso colectivo, ético y políticamente activo. La verticalidad se impone como método para perpetuar el *estatus quo*, o la preservación de la cultura y del conocimiento de los grupos dominantes, anulando el conocimiento y la cultura misma. Para Freire, en la verticalidad no hay conocimiento, puesto que el alumno es llamado a memorizar los contenidos programáticos transmitidos por el profesor, por lo que el maestro se apropia ideológicamente del estudiante, que niega su ser y lo reduce a un "objeto moldeable".

Esa "educación" irreflexiva y reproductora "desescolariza", vacía de contenido a la escuela, la despolitiza, lleva al educando y a los docentes, que no resisten, a la desesperanza. De allí que sea importante resistir en la escuela-colegio, para (re)construir alternativas o, como se ha señalado, propuestas contra-hegemónicas; ese resistir es necesario para que los jóvenes resignifiquen sus espacios, los doten de contenido, de expectativas, intereses, sueños y esperanzas propias.

La escuela-colegio es una experiencias difícil, dolorosa y angustiante para aquellas personas que no desean ser moldeados por otros, que no encuentran el contenido o significado propio a los vivencias en esos encierros (Foucault, 2000). Aunque permanecer allí ya es en sí resistir, la resistencia como hemos señalado no basta por sí misma para emanciparse. Resiste tanto el docente como el estudiante.

Por ejemplo, el docente lo hace cuando propicia la creatividad en el educando, no sigue como un cordero lo establecido por su pastor y sus perros, no se entrega pasiblemente a la burocratización, desobedece órdenes arbitrarias, hace o logra que el o la estudiante produzca significados por ella misma, logra que las y los estudiantes se auto determinen, le devuelve la palabra para que, mediante algunas mediaciones pedagógicas, éste pueda construir los procesos necesarios para su emancipación, entre otras acciones de resistencia.

Por su parte, el educando resiste cuando no acepta que la escuela-colegio es una estructura monolítica dadora "a priori" de sentido a su vida, comprende la "dinámica" colegial que reduce la cultura escolar a la obtención de un título para continuar con su proceso de sobrevivencia, se revela contra la figura del adulto todo poderoso que le violenta su determinación en el mundo, desobedece indicciones autoritarias o, en general, no sigue lo establecido por considerarlo fuera de su realidad, intereses y expectativas. Esa desobediencia suele reflejarse en reacciones como dormirse en clases, bostezar con fuerza, interrumpir constantemente el sacro discurso del docente, mofarse o reírse de cuanto pueda, fugarse o escaparse de la clase, incomodar al docente, descalificar sus monólogos, huir de su presencia…

Otras acciones de resistencia, y más cercanas a la emancipación, implican proyectos políticos (conciencia política) del sujeto, buscan alternativas para auto educarse, para la construcción de su propio aprendizaje y su propia libertad (mediante la literatura, red cibernética, programas televisivos y radiofónicos de escape o reflexivos; así como el acompañamiento de estudiantes y docentes afines a su pensamiento…).

Ya sea la resistencia por la resistencia o la resistencia política (contra-hegemónica), en ambos casos se trata de una manera de dotar a la escuela-colegio de sentido. En esa dotación de sentido, la Pedagogía crítica puede posibilitar espacios para la problematización, con contenidos alternativos, propios de las realidades y necesidades del educando, devolviéndole la palabra o el derecho a los sujetos par que (re)construyan su vida y su aprendizaje.

Por eso, para Freire, se llega a la educación problematizadora o liberadora ("situación gnoseológica") sólo si se supera la contradicción educador-educando propia de la educación bancaria y estableciendo un diálogo entre ambos, de forma horizontal como se ha señalado aquí; contradicción que se supera entendiendo que "*nadie educa a nadie, nadie se educa solo y los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*" (2003: 19); es decir, practicando una **pedagogía del oprimido**. De este modo, el educador cuando educa también es educado y el educando cuando es educado también educa: se establece una relación recíproca en donde ambos se convierten en sujetos del proceso educativo.

En una propuesta alternativa como la ofrecida por Freire, la educación problematizadora depende de la dialogicidad, de la interrelación, del intercambio de conocimientos, la resolución de problemas y desafíos mediante la reflexión; como tal, es un proceso activo y permanente, un "siendo" en el mundo con otros, mundo que se debe desmitificar para poder liberarse (*Ibíd.*: 42). Freire sostiene que la educación problematizadora llevaría a la búsqueda reflexiva del por qué de las cosas y ello no soportaría ningún "orden dominante", pues lo que no controla dicho orden lo suele rechazar o soterrar.

Así visto, el carácter mediador de esa propuesta freiriana posibilita las condiciones para que los oprimidos

construyan su propio proceso emancipador llevando al estudiante a ser sujeto de su propia formación (*Ibíd.*: 43), de modo que sea capaz de transformar su realidad y buscar sus propios caminos de lucha (*Ibíd.*: 60).

En suma, para Freire "*la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*" (1980: 7) y, por tanto, el fundamento de su praxis está "en la convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres" (*Ibid.*:8).

Nociones de lo cotidiano en las culturas colegiales

Estudiantes, profesores, aulas, pasillos: paisaje que resulta tan común como extraño en referencia a lo que acá se denomina culturas colegiales y a las nociones de la misma, pues la ambigüedad enunciada resulta comprensible en cuanto se hace referencia al colegio de forma habitual, muchas veces en referencia a la experiencia que se ha tenido en torno al mismo, pero omitiéndolo como espacio de investigación, es decir, en el cual se desarrolla y adquiere expresión la cultura colegial, de modo tal que implica también un acercamiento a las interacciones que ahí se dan, los hábitos y conocimientos que les son inherentes en tanto cultura, en el contexto especifico del colegio, pero desde una intención conciente de resignificación.

Es por ello necesario iniciar contextualizando el colegio dentro del entramado social, lo cual permitirá comprender las aproximaciones a la cultura colegial, aspecto que remite a los actores y actrices, en este caso al profesor y al estudiante.

Aunque en el país se han dado grandes reformas históricas en materia educativa, es hasta 1949, con la actual Constitución Política, resultado de negociaciones y conflictos sociales que venían desde inicios de la década de los cuarenta (incluso de la guerra civil en 1948), que se ins-

taura la idea de "Estado Maestro". Esa idea responde a un contexto en el cual Estado asumía la educación como un derecho y, por tanto, se ocupa de brindar garantías al respecto; pero, más allá de ello, la aseveración remite además a las relaciones existentes entre la institución educativa y la ciudadanía y, desde luego, es pertinente preguntarse: ¿Qué funciones se atribuían a la institución educativa y cuales se atribuyen ahora?

En la actualidad, las políticas educativas parecen estar primordialmente influidas por criterios que atribuyen especial preponderancia al mercado, pensando de esta forma en las concepciones en torno a la educación, la pedagogía, el papel de los profesores y las expectativas hacia los alumnos dentro un marco rígido –cuando no violento- sustentado en parámetros como la competencia, la eficiencia y la calidad, según los cuales se educa para el mercado como si este fuera un *deus ex machina.*

No obstante, como se ha acotado a lo largo del presente texto, la inflexibilidad del marco antes consignado genera resistencias que tienen su lugar en la cultura colegial, en las interacciones entre los actores, y que trascienden la dimensión oficial del espacio del aula, y se manifiestan en los pasillos, en las conversaciones, en las formas de apropiarse del espacio con mensajes en las paredes, en las actividades deportivas, en todo aquello que podría denominarse como la experiencia que permite reivindicaciones al sujeto, las acciones y en el espacio mismo, al dotarlo de sentido.

Entonces, los pasillos se convierten en escenarios de lo posible, donde convergen las preocupaciones por circunstancias personales, de la vida de los sujetos en su cotidianidad con temas políticos, una escena donde lo político se palpa en el "performance" de lo cotidiano. Es en este lugar donde resulta más proclive concebir las funciones

contingentes de la institución en la construcción de otro proyecto de sociedad, una apuesta, un imaginario posible que se puede rastrear en el discurso de los jóvenes, quienes le reclaman a un sistema que margina en su adultocentrismo intrínseco. Y es en este lugar espacialmente ubicado fuera del aula es donde la Pedagogía crítica asume su compromiso con el sujeto, con sus acciones y reivindicaciones ante la opresión.

Dicho de otro modo, la aproximación que se hace hacia la cultura colegial se da a partir de la caracterización de la dinámica y problemática de estudiantes, profesores y de la cultura colegial como un espacio de resistencia ante el discurso homogenizante. Esa aproximación ha de realizarse de forma simultánea hacia alumnos y profesores, donde la cultura experiencial, la cultura política y las culturas juveniles aparecen de manera transversal.

A partir de lo anterior es pertinente abordar, entonces, el imaginario de los (as) profesores, el cual se inserta dentro de la cultura colegial. La figura del profesor será considerada con respecto a las prácticas del discurso establecido y, desde luego, la perspectiva del profesor respecto de las culturas juveniles.

En la "revelación" de ese imaginario a partir de las observaciones, talleres, conversaciones y entrevistas se consignan las siguientes imágenes:

> *"Ser buen profesor es ser persona, buena persona y a demás creo que viene por añadidura"* (Doc. 11).

> *"Solo sé que a mi me gusta mucho lo que hago, me gusta dar clases, compartir con los muchachos, me defino con entusiasmo en lo que yo hago"* (Doc. 12).

> *"A mi me gusta mucho mi profesión"* (*Ibíd.*)

En dichas imágenes se atribuye importancia central a la calidad del docente como persona (la satisfacción personal hacia lo que se hace), pensada en relación a la interacción y a la experiencia misma. Con esta imagen coinciden los y las estudiantes, como se analizará en el próximo punto de este apartado y en el apartado siguiente.

Lo anterior también coincide con las nociones en torno a los referentes experienciales de los profesores donde, al pensar en el profesor que más le influyó cuando ellos eran estudiantes, afloraron las siguientes características:

> *"Fue una persona que estuvo siempre con nosotros".* (Doc. 12)

> *"Era una persona de gran sensibilidad"* (*Ibíd.*)

> *"Todos los profesores que yo tuve me llamaron mucho la atención por ese sentido de vocación que tenían."* (Doc. 11)

A su vez, aparece de manera constante un posicionamiento con respecto al discurso de lo establecido, en el cual se hace efectiva la crítica a determinados aspectos de las políticas educativas (por ejemplo las arbitrariedades del calendario, el programa para algunas materias y las pruebas nacionales mismas).

Lo antes mencionado permite comprender las formas de representar aspectos relacionados con el contexto y la forma misma en que se han de auto-representar los profesores en ese escenario; esta última, además, se verá permeada por las formas mismas en que los (as) sujetos se apropian de la representación existente en torno a su rol como profesores (as) en el marco de la cultura.

No obstante, habría que señalar que la comprensión y las formas de apropiación de la cultura funcionan en varias dimensiones, pues se puede pensar que ubicarse como profesor dentro de la cultura colegial alude también a asumir una rol específico dentro del contexto concreto

y, por tanto, asume una forma particular de apreciar los fenómenos e interacciones que ahí tienen lugar, lo cual se puede constatar, por ejemplo, en relación con la posición que se asume respecto a las culturas juveniles desde la perspectiva del profesor:

> *"no tienen una visión muy clara, eso en lugar de servir para abrir discusión o análisis produce apatía, es un no querer hacer nada, es la ley del menor esfuerzo, ya no quieren ni siquiera participar, menos aun cuando uno exige una cosa y menos ahora pues ni siquiera participación… como que hay conformismo"* (Doc. 11).

En esta lectura se manifiesta una marcada posición adultocéntrica ante los jóvenes y su cultura; una suerte de coraza cognitiva que limita el espectro de la visión –y de lectura – del profesor ante un fenómeno tan complejo y con manifestaciones tan diversas entre las personas que le rodean en la cultura colegial. Aspecto que resulta curioso, si se considera que las y los profesores, por su cercanía contextual –circunstancial–, tienen un lugar privilegiado para comprender a los (as) jóvenes y a las culturas juveniles.

Las culturas juveniles adquieren especial importancia en este contexto, si se consideran las manifestaciones de la voz del estudiante en la configuración de los imaginarios del aula, las reivindicaciones y apropiaciones de lo juvenil y las nociones de lo político asociadas a las distintas manifestaciones de la vida juvenil.

Todo lo anterior resulta imprescindible de estudiar, si se desea realizar un acercamiento comprensivo a la cultura política del colegio, pues lo político aparece manifiesto en la configuración misma de la escena institucional y en su (re)presión y negación en el currículo.

No obstante, no se puede omitir de la reflexión, aspectos subyacentes en las nociones de la cultura política donde convergen la dimensión institucional, los profesores y los alumnos. En las entrevistas citadas, ha podido

apreciarse los distintos modelos de estudiante, pensados en dos vías. La primera está relacionada con el "ideal de estudiante" que se manifiesta de dos formas: (a) a través de la experiencia estudiantil pensada en tiempo pretérito (el ideal de la añoranza y la proyección); (b) las imágenes del itinerario crítico (im) posible en el aparataje educativo actual. La segunda vía es la noción del *no-modelo*, que afirma el carácter inaprehensible de las personas ante el aparataje homogenizador.

De todos modos, ese *estudiante ideal* suele ser una construcción ficticia propia de un sujeto de clase media, estudioso, interesado en los discursos moralizantes del profesor, que hace tareas, *estudia para los exámenes, responde a los intereses docentes, es disciplinado, callado, tranquilo y, en general, que está allí para estudiar. Esa ficción aleja al profesor(a) de la realidad o de la* comprensión del sujeto colegial.

La cultura colegial desde la perspectiva de las y los jóvenes

La metodología tanto etnográfica como la investigación-acción utilizadas en el proyecto desarrollado, ha exigido realizar un acercamiento a la institución educativa de manera progresiva, de tal forma que no se provocase una "contaminación"[35] de las relaciones sociales y pedagógicas que allí se desarrollan. Por lo tanto, luego de un periodo de "naturalización" en el ambiente colegial se realizó entrevistas a estudiantes, profesores y orientadoras. También, se visitaron aulas para comprender el desarrollo de la cul-

35 Pensando que al ingresar en una comunidad o institución, las / os sujetos investigadores que se encaró, con sus distintas corporalidades, discursos y modos de ver, transformamos la escena. En este sentido, corresponde elegir las formas de acercamiento de manera tal que este contacto sea respetuoso del espacio y de la diversidad presente en él.

tura académica, institucional y experiencial (como lo indica Pérez Gómez).

Después de analizar un video sobre la vivencia colegial, grabado por los mismos estudiantes (como una de las diferentes fuentes de datos recolectadas, Doc. 1), donde las y los jóvenes, profesores(as) y el personal del colegio se expresan sobre las razones de porqué desertan los y las estudiantes, y cómo los estudiantes ven la vida en el colegio, se puede afirmar lo siguiente:

- Es indiscutible que los y las jóvenes tengan ideas sobre las problemáticas que envuelven a sus pares.
- Ellos y ellas se reúnen o agrupan en bandas para acuerparse, protegerse, divertirse, darse seguridad, resistir, (re)significar con otros… su estar en el colegio.
- En un mundo donde se ha promovido la comunicación digital, existe un temor a la libre expresión de ideas, tanto de jóvenes como de adultos.
- Los grupos juveniles están continuamente expresando sus ideas por medio de equipos digitales pero se sienten cohibidos cuando les toca usar la palabra.
- El temor a la expresión no sólo se ve reflejado en los y las aprendientes sino que también en las personas adultas que promueven el aprendizaje.
- Las manifestaciones corporales son muy importantes (dentro del grupo juvenil) para expresar sus pensamientos e ideas.
- Cuando expresan sus ideas, las y los jóvenes relacionan el tema con otras dimensiones de sus vidas (alimentación, organizaciones políticas, consumo, participación, etc.)

- Cuando ellos y ellas son entrevistados por uno de los suyos, se respira un ambiente de mayor confianza, puesto que se pueden equivocar y hacer bromas.

Conclusión

Así las cosas, surgen las siguientes inquietudes, las cuales deben ser un norte para las siguientes acciones a seguir luego de haber desarrollado el proyecto de "Alfabetización crítica en la cultura escolar":

- ¿Cuáles son las formas de aprendizaje que promueven los y las estudiantes en un ambiente sin la imposición de los adultos?
- ¿Qué forma de organización les parece más conveniente para la toma de sus decisiones (política)?
- ¿Cómo construyen y manifiestan su vida juvenil?

Hay que mantener –como una práctica sistemática– los espacios para que los jóvenes se expresen sin censura, sin la imposición de las normas y regulaciones que enmarcan las interrelaciones en las instituciones de secundaria. Esto va a permitir ir construyendo la propuesta pedagógica que soñamos. Una que nazca con la participación de los interesados en "educarse", y en la cual sus voces sean tomadas en cuenta para su formulación. El siguiente apartado ahondará sobre punto en cuestión.

Para terminar con este conjunto de reflexiones, debe señalarse que las investigaciones prueban que la escolarización tiene un efecto transformador sobre el rendimiento cognitivo: la adquisición de la lectoescritura o el aprendizaje de otro idioma, actúan sobre la capacidad de categorizar, sobre la memoria, la integración semántica, la capacidad de codificar y descodificar (Cole, 1996: 207).

Capítulo 6
CURRÍCULO PARALELO Y PRÁCTICAS ALTERNATIVAS DE APRENDIZAJE: UN ESTUDIO TEÓRICO-PRÁCTICO

Si el currículum *está diseñado como apropiación individual de parcelas de conocimiento abstracto organizado de forma jerárquica, que se mide mediante una evaluación individual competitiva, será con toda probabilidad un* currículum *que generará división social.*

R. W. Connell

Introducción

El objetivo del presente apartado es plantear una discusión teórica sobre el denominado currículo paralelo, así como algunos aspectos concretos sobre las Prácticas de Aprendizaje Alternativo derivadas de un estudio participativo y cooperativo realizado en la comunidad estudiantil de un Liceo metropolitano durante el periodo 2009-2011, y que se ha venido describiendo hasta ahora.

Este Liceo vive el dilema educativo propio de las funciones señaladas de la escuela, el de seguir un currículo oficial generalmente muy apegado a los intereses de los grupos dominantes o el de construir uno alternativo.

El optar, al menos en la práctica por la función reproductora ("maquilación" de información) ha traído una ruptura y distanciamiento entre lo que el docente y el estudiante hacen en el aula: el primero no entiende o dice no comprender tanta rebeldía, desinterés y desobediencia, el segundo pide a gritos ser tratado como sujeto. Así las cosas, si las interrelaciones entre los profesores y los estudiantes

están dañadas, probablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje no será el ideal y se amerite una mediación pedagógica interventora y comprometida para subsanar esas prácticas promotoras de saberes sometidos. Pero, surge en el presente apartado la pregunta que se busca responder: ¿cómo lograr una intervención de ese tipo si los profesores son los promotores de "mediaciones" descalificadoras de los intereses juveniles?

Ese distanciamiento señalado entre los actores de la educación refleja una ruptura en el diálogo o la comunicación, situación preocupante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues con ella se disminuye, o no se potencia la capacidad del sujeto educativo para re-significar su vida desde la re-construcción de saberes culturales propios y se le puede convertir la vida colegial en una experiencia trágica que propicia el fracaso escolar, es decir, la exclusión. En la investigación cuyos resultados se expone aquí, se evidenció que el estudiante que logra dar sentido a "su estar" en el colegio (más allá de lo puramente académico), aumenta sus posibilidades de realización personal y de éxito escolar.

Aún así no se responde a la pregunta expuesta, por lo que, lo hasta aquí descrito, lleva a plantear otra interrogante que podría ayudar a responder la anterior: ¿cómo lograr restablecer o entablar el diálogo permanente y horizontal entre los distintos actores educativos? Se debe aclarar que no hay una respuesta única, universal o de recetario, pero si es claro que para resolver esas rupturas tanto profesores como estudiantes deben construir soluciones desde su realidad y con una amplia participación de todos y todas a través de la reflexión y el análisis de la práctica educativa. Este será el tema, por lo tanto, de lo que sigue.

Aspectos teóricos

Dentro de la "diversidad" expresiva del currículo, se desarrolla lo que se denomina currículo paralelo, el cual, al igual que el oculto, el cultural y muchos otros, se expresa al lado del currículo oficial, formal o manifiesto y constituyen expresiones concretas de lo real. Las distintas formas de elaborar el currículo, reflejan su alto grado de complejidad, es decir, los educandos y los educadores en su realidad educativa terminan haciendo muchas cosas fuera del libreto oficial, ya sea para radicalizar la opresión, o bien, para favorecer la emancipación que también está lejos de lo pretendido en currículo oficial.

El "aprender" desde el currículo oficial, se impone homogenizante. A este respecto, Pérez Gómez afirma que los estudiantes:

> "están aprendiendo algo más que los contenidos sin sentido, están aprendiendo, de manera más o menos consciente, a subordinar sus deseos y principios a las exigencias contingentes impuestas, de modo tal vez sutil, desde fuera, están aprendiendo a alienar su conducta a objetivos y valores ajenos y extrínsecos" (en: Gimeno y Pérez, 2002: 105)

En este sentido, aprender desde el currículo real, supone alejarse del formal, aunque no sea su intención. En la mayoría de los casos, el currículo real busca interpretar el currículo formal lo más literalmente posible; mientras que, el currículo formal, intenta hacer un corte selecto de la cultura para ser enseñada. El currículo real se refiere al "*conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes*"[36] (Perrenoud, 1996: 208).

36 Énfasis del autor.

Esa distancia señalada, refuerza la idea de complejidad, de resistencia individual y colectiva, de rebeldía, de negociación y de re-significación que hacen los sujetos educativos exigiendo justicia curricular. Por eso, es que en el currículo paralelo se debe hablar de experiencias alternativas de aprendizaje, las que refieren a acuerdos, vínculos y experiencias entre quienes aprenden irrumpiendo los límites del currículo oficial e incluso del oculto. De lo anterior se desprende el motivo por el cuál en este libro se opta por la idea de "lo alternativo" o que en este apartado se denomina lo "paralelo".

Cuando se habla de currículum paralelo se hace referencia a lo alternativo, a lo que puede ir al lado pero que se junta, a algo no lineal, a un conjunto de rupturas continuas que sacan a la escuela de sus paredes y que le permite al estudiante confrontar o cruzar sus saberes cotidianos con los de otros estudiantes y profesores dentro y fuera de la escuela, especialmente cuando la escuela es retomada desde el enfoque constructivista, contribuyendo a la construcción de un ser humano integral y de una sociedad más justa, a partir de sujetos generadores de saber alternativo, que enseñan y aprenden más allá y a pesar de las instituciones, y más allá y a pesar del currículo oficial.

En ese proceso de re-construcción es necesaria e importante la participación del educador emancipador; pero, a su vez, él es sólo un mediador pedagógico que promueve condiciones necesarias para que los sujetos, en constante diálogo con la realidad, puedan transformar las situaciones que le oprimen.

Es por ello que se requiere de mediadores emancipados y emancipadores que evidencien, más allá del discurso, un compromiso ético, político y estético con la educación. Por ello, Freire y Macedo señalan que "*los educadores que carecen de lucidez política, pueden, a lo sumo, ayudar a los alum-*

nos a leer la palabra, pero son incapaces de ayudarles a leer la realidad" (Freire y Macedo, 1989: 136) y mucho menos a transformarla.

En el currículo paralelo (por definición complejo) del colegio estudiado, el educando o sujeto es el joven de las culturas juveniles, un sujeto escolar capaz de reflexionar sobre su realidad y en posibilidad de transformar aquellas situaciones injustas que le oprimen o le inquietan. Además, se debe tomar en cuenta que la complejidad también está presente en el horizonte del mundo juvenil. En él se manifiestan muchas formas de convivencia, no todas de resistencia e inconformidad; éstas van desde la aceptación de la cultura establecida sin mucho cuestionamiento hasta aquellas que, como hemos visto en apartados anteriores, rechazan, resisten y transforman las condiciones de vida que le someten o anulan como sujeto.

Aunque diferentes entre sí, esas manifestaciones tienen en común algunas características, tal y cual se perciben en la investigación desarrollada: representan modos específicos y distintos de ser, que se construyen según sean las condiciones de su espacio y son diferentes de la cultura de los adultos sin ser una expresión de su "incompletud" como lo señalan las teorías adultocéntricas.

Algunos descubrimientos concretos

En los años en que se recogió la información que da lugar a este apartado, se optó por la metodología denominada Investigación Acción Participante (IAP), dada la naturaleza y complejidad del fenómeno en estudio, a saber, las vivencias de aprendizaje alternativo, propio de los y las estudiantes del colegio estudiado, en relación con el currículo paralelo.

Cómo se señaló en el apartado primero, con la IAP se educa a la vez que se investiga y el resultado es el proceso

mismo. También se ha dicho que esa metodología es una pedagogía social, una herramienta de intervención comprometida con la vida plena[37] o el bienestar de los sujetos.

Lo anterior se puede constatar si se piensa en los dos momentos de la realización de la investigación. Como primera fase de la investigación en el colegio en estudio, se hizo, por un lado, una serie de visitas preliminares, con las que se pretendía obtener los permisos correspondientes para realizar la investigación y, por otro lado, se buscó un acercamiento a la comunidad educativa, usando un método etnográfico similar al utilizado en otros colegios donde se desarrolló parte de la investigación, la cual se ha descrito en apartados anteriores. En una segunda fase, se buscó la autoconstitución de un grupo co-investigador, el que debía estar conformado por estudiantes de la institución: ellos se seleccionaron a sí mismos de modo voluntario para formar parte activamente del estudio.

Para su auto-selección, se visitó en varias ocasiones a la Institución, donde uno de los investigadores externos hizo la presentación "oficial" de la propuesta ante el consejo de profesores y ante los estudiantes en las aulas, la soda, los pasillos y otros lugares frecuentados por ellos, "promocionando" información sobre los objetivos, justificación y posibles beneficios que alcanzarían, quienes se cautivaran y optaran libremente en formar parte del equipo co-investigador.

En una tercera etapa, se presentó el pre-proyecto a los involucrados y se redefinió colectivamente un nuevo diseño como resultado de una amplia discusión, análisis y retroalimentación del mismo; esa situación no es sorprendente para este tipo de investigación; al contrario, parece ser una situación esperada. Por ello, al prediseño se le considera una propuesta preliminar, flexible y, por tanto, sujeta

37 Véase en la presente obra la nota de pie de página número 7.

a cambios. Dicho de otra forma, su función es provocar el diálogo y la problematización, enmendándolo a través de preguntas, inclusión de intereses, contextualización de la realidad y corrección de planteamientos que los co-investigadores consideraran necesarias para sentirse involucrados plenamente antes de iniciar su proceso de ejecución.

Con el caminar colectivo, la investigación tomó un giro hacia la práctica cotidiana, significativa y trasformadora de los estudiantes, la cual se dio luego de que los participantes se manifestaron interesados por buscar las razones que les motivan y les desmotivan en "su estar" en el colegio y, con ello, a describir sus prácticas personales que, al margen del currículo oficial y del oculto, sirven o usan para re-significar la cultura escolar, juvenil y política.

La cuarta fase comprendió la problematización de la información recolectada. Para esa fase se desarrollaron discusiones "desnaturalizadoras", referentes a algunas realidades de la cultura escolar que se presentan como normales o naturales y que, luego de un análisis riguroso, se descubre (en colectivo) que son artificios usados para establecer rutinas o hábitos estructurantes u opresivos. Para provocar esas problematizaciones se realizaron talleres, grupos focales, entrevistas grupales, observaciones, grabaciones libres de video hechas por los mismos estudiantes, debates, entre otras técnicas participativas.

Esa desnaturalización fue un paso necesario para la toma de conciencia, personal o subjetiva, no cuantificable, y propia de un auto-compromiso con la transformación y para la toma de decisiones referentes al presente estudio. Seguido de la problematización colectiva, uno de los investigadores externos, procedió a una nueva sistematización recogiendo los resultados del proceso de retroalimentación señalado, evaluando el proceso y los alcances del diseño. Dicha información se devolvió a los participantes, quienes

hicieron sus aportes hasta quedar satisfechos con los resultados del mismo, validando y verificando la legitimidad de la información recabada a través de la participación activa y comprometida con la comprensión y transformación de las realidades indagadas.

Como quinta etapa, a partir de los documentos sistematizados, el equipo de investigadores (externos y estudiantes co-investigadores) discutió sobre una serie de problemáticas sin entrar en su priorización, con intenciones de comprender su realidad. Asimismo, a partir de sus propias experiencias, se transformaron aquellas situaciones-problema que afectaban la calidad de vida de los sujetos, mismas que sirvieron para plantear una pregunta de acción, un supuesto para la acción y su respectivo plan de acción.

Ahora bien, se debe señalar que el paso de la reflexión a la acción no fue fácil, dada las pocas experiencias realmente participativas que ofrece el colegio a los estudiantes, pues como se ha indicado repetidamente suelen ser vistos como sujetos pasivos, vagos e incapaces de producir sentido más allá del inmediatismo hormonal; de allí que en muchos casos, el "empoderamiento" para la transformación fue en sí mismo el fin a alcanzar con la investigación citada.

Por otro lado, la investigación posibilitó que los co-investigadores y otros participantes comprendieran y compartieran la realidad cultural de su colegio, situación que les sirvió para crecer en valores y en esperanza, tal y como lo manifestaban en las sesiones de problematización (Doc. 5, 6, 7 y 8). Los chicos y chicas de este liceo de Costa Rica viven sus propias prácticas de aprendizaje alternativo, tienden a agruparse en "bandas" o pequeños grupos de amigos para resignificar su transitar en el colegio o para enfrentar su diario vivir de una forma más significativa;

desde donde resisten y resuelven problemas de su vida cotidiana. Dichas bandas no reflejan una vivencia homogénea (Doc. 5 y 6).

El comprender la realidad concreta en la que viven, les dio a los participantes una motivación necesaria para buscar soluciones a aquellos problemas que les afectan, menoscaban su dignidad o les oprimen, mismos que no pudieron ser resueltos en su totalidad en el transcurso de esta investigación, pero que creen continuar resolviendo a partir de las destrezas y habilidades desarrolladas con la investigación. Esa motivación no los lleva necesariamente a la ingenuidad, pues reconocen que solos no podrán resolver esos problemas por lo que tendrán que involucrar a más estudiantes y a más sectores de la comunidad educativa, sobre todo a sus profesores (Doc. 6, 7 y 8).

Los y las jóvenes participantes del colegio estudiado manifestaron algunas inquietudes que merecen ser resaltadas como parte del presente apartado, a saber, mostraron gran preocupación por el distanciamiento que existe en el Colegio entre la oferta educativa que reciben y las necesidades, intereses y expectativas de su vida cotidiana. Alejamiento que refleja un desconocimiento del contexto estudiantil y que provoca desinterés de los discentes por asistir al aula (Doc. 7). También se expresaron intranquilos por el deterioro de las interrelaciones entre el docente y el estudiante, mismas que provocan constantes roces y la huida del aula (Doc. 1, 3, 5, 6, 7 y 8).

En ese contexto, el estudiante busca dar sentido a su estar en el colegio. Dentro del grupo en estudio, hay estudiantes que suelen salirse de lo establecido resistiendo a las formas de control. El docente suele reprimir esas conductas disidentes y busca normalizar la conducta según lo espera el currículo oficial y lo mandata la normativa interna del colegio. Pero, por ser la escuela un lugar en disputa,

también hay profesores y estudiantes que viven experiencias emancipadoras, tomando conciencia de la necesidad de establecer formas propias y significativas de transitar el colegio (currículo paralelo).

Dentro de ese currículo paralelo se pudieron notar prácticas alternativas, tanto de docentes como de estudiantes, como la realización de juegos colaborativos, experiencias de discusión grupal; esto se notó más en clases de profesores muy comprometidos con las vivencias juveniles, ya que eran profesores de distintas edades pero que en común comparten una preocupación por la pérdida de espacios públicos para dar sentido colectivo y colaborativo a las y los jóvenes de la sociedad actual. Ellos manifiestan gran preocupación por el materialismo y consumo desmedido de mercancías "chatarras" al que la sociedad neoliberal somete a la juventud, reclamando al Ministerio de Educación poco interés real por cambiar esa situación (Doc. 1, 2 y 7).

Otras formas de resistencia juvenil y hasta de emancipación, fueron: la provocación de debates éticos y políticos sobre temas de su interés, el vestirse de forma desafiante más allá de lo establecido en el Reglamento Interno y sabiendas de las reacciones en los encargados de la disciplina escolar (Doc. 6). Igualmente, otro modo de resistir son las reuniones en grupos son o bandas de personas que comparten un mismo interés en estar juntos, y responder en grupo a situaciones angustiantes u opresoras, compartir con amigos, salir del colegio para recorrer las calles, pintar paredes, planificar con otros acciones de demanda de derechos, organizar y asistir a huelgas, piquetes y otras formas de protesta (*Ibíd.*). E incluso otras acciones de resistencia aunque no necesariamente emancipatorias, como insultar, pelear, agredir y destruir (*Ibíd.*).

La desobediencia, tanto la planificada o consciente como la intuitiva o instintiva es un claro método de resistencia (incluso en los profesores como se presentó en el apartado anterior). Se evidenció que algunos jóvenes desobedecen desde un parámetro ético y político por considerar las exigencias de los adultos abusivas, autoritarias, indignas y hasta perjudiciales para su proyecto de vida. A continuación se presenta un extracto del diálogo problematizador sostenido sobre el tema de la obediencia y el autoritarismo recogido en el Doc. 10:

- "Cristian*: aquí dan muchas órdenes, esto parece un ejército. Yo hago caso cuando no me faltan el respeto, me hablan de buena manera y lo que me piden no vaya contra lo que creo.*
- Fabiola*: el mismo hecho de venir aquí lo bloquea todo, desde decirle que hay que hacer, póngase esos zapatos, así deben vestir. Aquí todos debemos andar igual, nos generalizan a todos y no todos somos iguales.*
- Estefany: *no lo dejan ser uno mismo, uno aprende como uno quiera y no como ellos quieran.*
- Rebeca*: Uno llega ahí afuera y las cosas son parecidas, la gente anda igual, con pantalones tubos u otras modas, sólo que ahí a uno no lo obligan.*
- Fabiola*: el problema es cuando a uno lo obligan, uno sienten que lo fuerzan y ya no quiere hacerlo.*
- Rebeca*: pero aunque quiera hacerlo está haciendo exactamente lo mismo que los demás.*
- Cristian*: es un comportamiento normal del adolescente, entre más intenten reprimirlo uno hace lo que ellos consideran indebido…"*

Los y las participantes, en ese interés por desnaturalizar las prácticas institucionales que oprimen a los sujetos

más débiles o marginados, denunciaron que algunos docentes y funcionarios del Colegio aplican prácticas "panópticas" que buscan el control del cuerpo, del espacio y del tiempo del estudiante. Y que aunque los estudiantes resisten constantemente evidenciando que el cuerpo es un espacio de lucha y liberación, muchos son objeto de abusos y no soportan la tragedia colegial. En el Doc. 7 se recogen gran cantidad de testimonios sobre ese proceder arbitrario.

Por ello, consideran que es necesario, además de diagnosticar y problematizar su realidad, realizar colectivamente actividades o un Plan de Acción que les ayude a enfrentar y resolver esas situaciones problemáticas (una especie de contra-hegemonía). Abogan por clases divertidas, profesores amenos, menos discursos moralizantes, reducir el excesivo control del adulto sobre el joven, es decir, reclaman más confianza, con el objetivo de que los estudiantes puedan crear espacios para la autodeterminación y la transformación (Doc. 7).

Los resultados de la investigación desarrollada, sin ser generalizables, pueden ser un aliciente para mejorar la alicaída educación formal costarricense, entre otras cosas porque se enseña a resolver problemas y no a negarlos, reprimirlos, postergarlos o esconderlos. Aunque para resolverlos es necesario involucrar participativamente a los actores de la comunidad educativa y exigir a otros actores, como el MEP (Ministerio de Educación Pública) y a las Universidades, un papel más comprometido con la formación integral de los docentes.

Conclusión

A partir de las reflexiones teóricas y de la exposición de la experiencia analizada, se puede llegar a una serie de conclusiones respecto de la relación del currículo paralelo y la

existencia dentro de las instituciones de educación, en este caso, un colegio, de prácticas alternativas de aprendizaje.

El currículo oficial, y concretamente el real, son insuficientes para enfrentar las vicisitudes de la vida cotidiana, por lo que los y las estudiantes re-crean prácticas de aprendizaje alternativas (currículo paralelo) para re-significar sus vidas y su transitar el colegio. Por ello, los educandos y educadores terminan haciendo cosas fuera del libreto oficial, ya sea para radicalizar la opresión o, por el contrario, para favorecer la emancipación. Esa separación entre las intenciones del currículo oficial y los intereses de los educandos favorece el distanciamiento entre docentes y discentes. Dicho alejamiento manifiesta disrupciones en la comunicación, polémicas enfrascadas, indisposición, desacuerdos irreconciliables, agresiones y hasta insultos, tanto de un lado como del otro.

Rotos los canales del diálogo, la educación tiende a ser reproductora y acrítica, se aleja de la transformación de los sujetos, dificultando la práctica de una Pedagogía crítica, comprometida y emancipadora. Aunque la reproducción sea una tendencia, no elimina la condición antropológica de la indeterminación y de la incertidumbre, por lo que, a pesar de altas dosis de enajenación, los educandos resisten, luchan y, hasta se emancipan a través de prácticas de aprendizaje alternativas que se desarrollan paralelamente al currículo oficial.

Más allá de las posiciones reduccionistas, ratificamos, desde el pensamiento crítico, el carácter de educabilidad propio del ser humano, mismo que explica la capacidad de autotransformación de los sujetos, a través de prácticas de aprendizaje alternativo propias del currículo paralelo. Aunque las prácticas de resistencia y emancipación no son un monopolio del currículo alternativo, su asociación es evidente.

Aunque el proceso educativo, en última instancia es una acción personal del sujeto como lo recalca la Pedagogía crítica, es a través de la mediación de los docentes que se propicia y posibilita el mismo, por tanto, estos sujetos intermediarios han de ser emancipados y emancipadores, comprometidos con las dimensiones ética, política y estética de la educación. En este contexto, la IAP puede ser una herramienta valiosa para tal fin.

Epílogo
¿ES POSIBLE CONSTRUIR UN MODELO ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN?

El simple hecho de la necesidad de enseñantes no debería favorecer a aquellos que por su condición darían presumiblemente como resultado lo contrario de lo que esa necesidad demanda.

Theodor Adorno

Al llegar al final de esta obra, producto de la investigación ya citada, subrayando en ella el carácter participativo derivado de una forma alternativa de hacer educación. En este texto resaltan las voces de las y los sujetos educativos, otrora silenciados y anulados por una relación pedagógica y andragógica que oscurece toda perspectiva liberadora o emancipatoria del claustro escolar, a favor del frío desempeño de la "enseñanza" y de las funciones del "profesorado" y el "alumnado".

Por ello, la investigación desarrollada se centró en la observancia participativa del fluido y complejo cruce de culturas, esto es, el influjo que ejerce una cultura sobre otra (s) y sobre sí misma a través de su reproducción generacional (Pérez, 2000: 17). Además de este laboratorio cultural, se vive una lucha etaria, de clases, de género, de etnia y de nacionalidad que se presenta al interno de las culturas mismas y en la imposición de unas sobre las otras en una abierta lucha por el poder que va desde la resistencia hasta la "contra-hegemonía". Se lucha contra el poder cuando éste crea una "igualación" artificial y represiva que provoca, en muchos casos, asimetrías socioculturales, económicas, educativas y políticas insostenibles.

Regresando a la observación de ese entorno cotidiano, fluido y complejo de la cultura escolar costarricense, existe un sistema educativo "desorientado" de sus fines humanistas, constructivistas y críticos, tal y cual lo establece la Política Educativa vigente. En la investigación afloró un grito común casi como un aullido de auxilio demandando participación ciudadana en la política educativa. Otra evidencia es la desigualdad, la alta deserción y la repitencia[38] en secundaria, que parecieran evidenciar un "fracaso" de la institucionalidad educativa. También afloraron buenas noticias, aunque el estudiante no se siente a gusto en el aula, el colegio sigue siendo un lugar de encuentro o socialización importante para los jóvenes, un espacio de aprendizaje continuo y de (re)significación de su estar en el mundo.

Este contexto asimétrico encontrado, el equipo investigador se involucró comprometiéndose en facilitar herramientas metodológicas para que los y las participantes gesten alternativas emancipatorias. Esas desigualdades presentes en el entorno escolar, provocadoras de desencanto, repitencia y deserción no suelen ser atacadas por los adultos responsables de evitarlas, en la mayoría de las veces, docentes, quienes a través de la administración específica del currículo pueden trascender la estandarización realizada por el Ministerio de Educación Pública, no iban más allá de un discurso que descargaba sus frustraciones en lo que ellos/ellas consideraban culpa del sistema. Pero de nuevo, como se ha visto no todo docente se quedó en ese descargo de conciencia, algunos (pocos) además de resistir planteaban oportunidades y alternativas para sus estudiantes.

38 La repitencia es un fenómeno propio del fracaso escolar, se da cuando el estudiante es expulsado (deserta) en el transcurso del año escolar o llega al final pero no aprueba el año lectivo y regresa posteriormente al colegio a repetir el grado reprobado.

A pesar de esa última aclaración, la investigación evidenció que el modelo pedagógico practicado por la mayoría de las y los docentes de la secundaria costarricense "naturalizan" una enseñanza que ofrece poco espacio al aprendizaje, facilitando la acumulación de información, la transmisión esquemática, piramidal, jerárquica, de modo que se representa la enseñanza como un "proceso" acrítico, unidireccional y antidemocrático o como diría Freire, bancario. Por lo tanto, no es de extrañar el desencanto que manifiestan las y los jóvenes, como se ha podido apreciar a lo largo del libro.

Esta práctica normalizadora produce agotamiento en el docente y la creación de un círculo vicioso, en el cual todos hacen lo que deben pero no lo que desean, constituyendo a la escuela en un lugar "anti-natural" u odioso para estudiantes, profesores y administradores, es decir, un lugar de encierro (Foucault) y de castigo. De igual modo, los estudiantes adquieren esas "competencias" nemotécnicas reduciendo sus capacidades críticas. Por ello, no es extraño que se "eduque" para ser buen consumidor más que buen ciudadano.

Esa "des-concientización" representa un sobreaprendizaje de habilidades sociales solicitadas por el mercado a los sistemas educativos formales de la educación en cada país, dejando de lado, la diversidad misma. Este "aprendizaje" mercantil o "alfabetización fragmentada", como lo vimos en el apartado cuarto del texto, obvia la formación ética, afectiva, política, cultural, pedagógica y no sólo "cognitiva", es decir, elude un aprendizaje integral, tal como lo propone la pedagogía crítica. Por ello, para McLaren (1997), antes de enseñar las habilidades técnicas y sociales necesarias para la reinserción social y económica, el educando debe aprender sobre su formación personal.

Surge, pues, la pregunta de si en la educación formal costarricense sólo hay cabida para idiotizar a los sujetos educativos, "convenciéndoles" de su papel meramente reproductor de valores e intereses de la clase dominante o, si a pesar de esa tendencia, también puede gestar un modelo educativo liberador. No obstante los datos negativos al respecto de una escuela en "crisis", aún así resulta posible creer que se puede construir, con los sujetos participantes de la educación costarricense, una propuesta educativa de corte alternativa, diferente y esperanzadora, planteada desde sus necesidades e intereses con el fin de transformar la realidad que les oprime. Dicho "modelo", aunque podría parecer un "ideal", es, como afirma McLaren (2003), un sueño, "uno que se sueña en la vigilia de la praxis"; esto es, que se afianza en la necesidad de alfabetizar para lograr la transformación del ser humano sometido en un otro libre, democrático, autónomo, crítico, comunitario, forjador de su cultura y de su proyecto personal y social.

BIBLIOGRAFÍA

Documentos primarios

Documento 1: *Lista de Videos grabados por los coinvestigadores y el investigador externo*. Realizada el 05/01/2009.

Documento 2: *Entrevista a Susana, estudiante de noveno*. Realizado por Gloria, coinvestigadora, el 04/07/2008.

Documento 3: *Entrevista informal con (Ricardo) profesor de Estudios Sociales, en décimo año*. Realizado por Ariel, coinvestigador. Transcrita el 02/08/2008 por el Investigador Externo y filmada por Ariel el 31/07/2008.

Documento 4: *Determinación de los indicadores para el análisis y sistematización de la información recolectada y por recolectar*. Realizada por el Equipo Investigador ("Focus Group"), el 03/09/2008.

Documento 5: *Problematización sobre el vivir acuerpados en bandas en el Colegio*. Realizado por el Equipo Investigador ("Focus Group"), el 08/09/2008.

Documento 6: *Problematización sobre formas de vivir en el Colegio.* Realizada por el Equipo Investigador ("Focus Group"), el 11/09/2008.

Documento 7: *Problematización sobre Interacciones estudiante-profesor: ¿el docente amigo o enemigo del discente? , entonces ¿cuál es el profesor ideal?* Realizada por el Equipo Investigador ("Focus Group"), el 17/09/2008.

Documento 8: *Problematización sobre indicadores seleccionados en la sesión 4.* Realizada por el Equipo Investigador ("Focus Group"), el 19/09/2008.

Documento 9: *Problematización sobre la educación que se recibe en el colegio, participaron estudiantes de sétimo año.* Realizada por el Equipo Investigador ("Focus Group"), el 19/10/2011.

Documento 10: *Problematización sobre ¿Para qué estudiar?, participó el equipo coinvestigador e invitados.* Realizada por el Equipo Investigador ("Focus Group"), el 06/06/2008.

Documento 11: *Entrevista a profundidad realizada al profesor Juan Brenes, profesor de Religión. Realizada por Juan Gómez y José Soto el15/09/2007.*

Documento 12: *Entrevista a profundidad realizada a la orientadora Maritza Pandolfi. Realizada por José Soto el15/08/2006.*

Bibliografía general

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Morata ediciones.

Anton, J. (2002). *La Pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales.* Recuperado 21 de abril de 2007 en: www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/AntonGT1.pdf

Banco Mundial (2011). Recuperado 12 de noviembre 2011 en: http://datos.bancomundial.org/tema/pobreza.

Baquero, R. (2008). "El fantasma de la educabilidad", en: Baquero, Ricardo, Pérez, Andrea V. y Toscazo, Ana Gracia (compiladores) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar.* Rosario: Homo Sapiens.

Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La Construcción Social de la Realidad,* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad,* Madrid: Morata ediciones.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar,* México: Paidós.

Bouzas, P. (2004). *El constructivismo de Vygotski: Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social,* Buenos Aires: Longseller.

Bruner, J. S. (1992). *Desarrollo cognitivo y educación,* Madrid: Morata ediciones.

__________. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje,* Madrid: Narcea.

Castells, M. (1996). *La Era de la Información,* Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 1, 2 y 3, España: Alianza Editorial, S.A.

Castiñeiras, M. (2003). *Pedagogía, conocimiento crítico y multiculturalismo. Un desafío para el siglo XXI.* Recuperado 21 de abril 2007 en: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol12num1/articulo_2.pdf

Castorina, J. A. et al. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate,* Buenos Aires: Paidós.

Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica: investigaciones postestructurales en educación.* Barcelona: Pomares-Corredor.

Cole, M. (1996). *Psicología cultural,* Madrid: Morata ediciones.

CONARE (2008). *XIII Informe Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible* (2008). San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

__________. (2011). *III Informe Estado de la Educación Costarricense* (2011). San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación.

Connell, R.W (2006). *Escuelas y justicia social,* 3ra Edición, Madrid: Morata ediciones.

D'Antoni, M. et al. (2005) "Crisis en la educación secundaria. ¿Reproducir o transformar?" En: *Revista Educare,* N.8 Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica: EUNA.

D'Antoni, M.; Pacheco, X. (2003). *¿Por qué? Jóvenes ante el desorden mundial,* Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica: EUNA.

Duarte, K. (2000). "Juventud o juventudes. Acerca de cómo mirar o remirar las juventudes de nuestro continente", en: *Última década,* N. 13 Viña del Mar: CIDPA.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus,* Barcelona: Ariel.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión,* 30ª Edición en Español, México: Siglo XXI.

Freire, P. (1978), *Pedagogía del oprimido,* Montevideo: Siglo XXI.

__________. (1980). *La Educación como Práctica de Libertad,* 27ª Edición. México: Siglo XXI.

__________. (2001). *Pedagogía de la indignación,* Madrid: Morata ediciones.

__________. (2003). *El Grito Manso,* Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad,* Barcelona: Paidós.

Gimeno, S. y Pérez, Á. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza,* 10ª Edición. Madrid: MORATA EDICIONES.

Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition Critical perspectives in social theory,* London. Exeter, N.H. Heinemann Educational Books.

__________. (1997) *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona: Paidós.

__________. (1997a). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje,* España: Paidós.

__________. (2001). *Cultura política y práctica educativa,* España, Editorial GRAÓ.

__________. (2003) Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Giroux, H. and McLaren, P. (1994). *Between border: pedagogy and the politics of cultural studies,* New York: Routledge.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998). "La formación de los maestros en una esfera contra- pública. Notas hacia una redefinición", en: McLaren (compilador). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores y el multiculturalismo.* Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Gómez, J. R. (2010). "Las NTCs en América latina: ¿Democratización o exclusión?", en *Revista Ensayos Pedagógicos de Educología*, N° 5. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica: EUNA.

Gómez, L. H. (2011). *Para-lar, para-dar, para-vos*, colección aún no publicada. San José, Costa Rica.

González, M. (2000). "Relaciones opresivas análisis de lo sociopersonal desde el materialismo histórico". En: *Revista Costarricense de Psicología.* Año 16. n.31. Enero-julio. San José, Costa Rica: Colegio profesional de Psicólogos.

Gruner, E. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo,* Buenos Aires: Paidós.

Gvirtz, S. y Beech, J. (compiladores) (2008). *Going to school in Latin America*, Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Habermas, J. (1968). *Conoscenza e interesse.* Bari Laterza.

Hinkelammert, F. (2003). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido,* I Edición. Heredia, Costa Rica: EUNA.

Hinkelammert, F. y Mora, H. (2005). *Hacia una economía para la vida,* I Edición. San José, Costa Rica: DEI.

INEC (2010). Encuesta de Hogares. Recuperado 14 noviembre 2011 en. http://www.inec.go.cr/A/MS/Encuestas/Encuesta%20Nacional%20de%20Hogares/Publicaciones/ 1.%20Cifras%20b%C3%A1sicas%20sobre%20fuerza%20de%20trabajo,%20pobreza%20e%20ingresos.%20Julio%202010.pdf

Infland, J. (1994). *Ensayos sobre la Poesía Revolucionaria de Centroamérica,* San José, Costa Rica: EDUCA.

Jameson, F. y Žižec, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.* Buenos Aires: Paidós.

Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra, Ensayos sobre cultura y juventud*, Editorial Biblos.

Max-Neef, M. et al. (2005). *Desarrollo a Escala Humana. Metafore Innovation Award 2006.* Recuperado 19 de Septiembre de 2006 en: htpp://www.futuroforestal.com Disponible también en: http://dev.fecovi.org.uy/neticoop/IMG/pdf/DesEscalaHumana.pdf

McLaren, P. (1987). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos,* Londres: Routledge.

__________. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Argentina. Aique Grupo Editor.

__________. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: Políticas de Oposición en la Era Posmoderna,* Buenos Aires: Paidós.

__________. (1998). *Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la educación,* II Edición. México: Siglo XXI.

__________. (2003). *Pedagogía Identidad y Poder: Los Educadores Frente al Multiculturalismo,* Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens.

McLaren, P. y James, G. (1995). *Critical theory and educational research. SUNY series, teacher empowerment and school reform,* Albany, USA: State University of New York Press.

Meoño, R. (2003). "Escuela y poder: un enfoque contestatario", en: *Ensayos pedagógicos,* Nº 2, Heredia, Costa Rica: Programa de publicaciones e impresiones de la Universidad Nacional.

Merani, A. (1983). *La educación en Latinoamérica: mito y realidad,* México: Grijialbo

Ministerio de Educación Pública (2011). "Reglamento de Organización Administrativa de las Oficinas Centrales Ministerio de Educación Pública", en *La Gaceta* nº 48, Decreto Ejecutivo 21896. San José de Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública (2011a). "Ingreso y permanencia de particulares en las Instituciones Educativas", en: *Circular DM-019-07-11,* San José, Costa Rica.

Moll, L. C. (compilador) (1990). *Vygotski y la educación,* Buenos Aires: Aique.

Montero, M. (2007). *Hacer para Transformar: el Método en la Psicología Comunitaria,* Buenos Aires: Paidós.

Mora, R. y Ramos, P. (2002). *Educación y conocimiento en Costa Rica: desafíos para avanzar hacia una política de Estado.* IX Informe de Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (pp. 5-16). Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado el 25 septiembre 2011 en: http://www.estado-nacion.or.cr/images/stories/informes/ 009/docs/educacion_y_conocimiento.pdf

Morrow, R. A. y Torres, C. A. (1995). *Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual crítico,* Madrid: Editorial Popular.

_____________________. (2001). "Gramsci and popular education in Latin America: from revolution to democratic transition", en: *International Journal of Educational Development.* Recuperado el 25 septiembre 2011 en: http//:www.else-veier.com/locate/ijedudev

Naciones Unidas (2006). "Informe sobre el Comercio y el Desarrollo. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Comercio y el Desarrollo". Recuperado 25 noviembre 2011 en: http://www.unctad.org/sp/docs/tdr2006_sp.pdf

Pérez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* III Edición. Madrid. MORATA EDICIONES.

Perrenoud, P. (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracaso: Hacia un Análisis del Éxito, del Fracaso y de las Desigualdades Construidas por el Sistema Escolar,* 2ª Edición, Madrid: Morata ediciones.

Román, M. (2003). "¿Por qué los docentes no pueden desarrollar proceso de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?", en: *Persona y sociedad,* Santiago de Chile: ILADES.

Rosas, R. y Sebastián, Ch. (2001). *Piaget, Vygotski y Maturana: Constructivismo a tres voces,* Buenos Aires: Aique.

Santiesteban, H. (2006). "Pensamiento Pedagógico: Profesores Investigadores del Saber Sociocultural", en *Tarea: Revista de Educación y Cultura,* septiembre, Nº 64. Lima.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types and software tools,* London: Falmer Press.